

## **Integrative Gedichtgrammatik: Mit Gedichten über Sprache nachdenken**

**Peter Heitmann**

### **Poesie**

Müßiges Geschwätz,  
Poesie, und was kann sie uns geben:  
Wasser, geschöpft mit dem Netz:  
Es lässt sich nicht darin heben.

Flüchtig ist die Empfindung.  
Vergangen ist sie nicht mehr wahr.  
Doch in der Wortverbindung  
Hält sie sich manches Jahr.  
(Strittmatter 1977: 63)

Aus literarischer, literaturdidaktischer, grammatischer, grammatikunterrichtsgeschichtlicher und lesepsychologischer Perspektive wird ein exemplarischer, integrativer, induktiver, handlungs- und produktionsorientierter literar-grammatischer Ansatz begründet und abgeleitet. Schrittweise wird ein kind- und sachorientiertes grammatisches Curriculum vor allem für die Vor- und Grundschule entwickelt, das über die Grundschule hinausreicht und in diesem Sinne *integrativ* ist. Der sprachdidaktische Ansatz vermittelt handlungs- und produktionsorientiertes Entdecken, Betrachten, Verstehen und Üben grammatischer Phänomene in literarisch gestalteter Sprache in pädagogisch planbaren literar-grammatischen Lernsituationen. Der Ansatz ist noch in einem anderen Sinn *integrativ*: Er verbindet auch die verschiedenen Ebenen der Sprache, auch eine Verbindung zu poetisch orientierten Methoden und Verfahren der Fremdsprachvermittlung wird offenbar (Belkin 2007). In Bezug auf die Textsorte ‚Gedicht‘ versteht sich der Ansatz als *exemplarisch*.

### **Inhalt:**

1. Problemaufriss und literaturdidaktische Begründung zur Gedichtbehandlung
  2. Gedichtverständnis und literarische Begründung
  3. Didaktische Konzeptionen des Grammatikunterrichts und historische Themenbezüge
    - 3.1. In der Antike
    - 3.2. Im 18. / 19. Jahrhundert
    - 3.3. Im 20. Jahrhundert
    - 3.4. Alternativen des Grammatikunterrichts Ende des 20. / Beginn des 21. Jahrhunderts
  4. Aufgaben und Teilbereiche der Grammatik sowie Entwurf einer ersten Systematik
    - 4.1. Das Wort
    - 4.2. Der Satz
  5. Grammatikverständnis und Entwicklungsorientierung sowie Ausbau der Systematik
    - 5.1. Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten
    - 5.2. Teilrahmenplan Deutsch
  6. Lesepsychologische Begründung und Abschluss-Systematik
  7. Gedichtbeispiele und Vorschläge zu einzelnen Gebieten
    - 7.1. Laut
    - 7.2. Wort
    - 7.3. Satz
- Literaturverzeichnis

## 1. Problemaufriss und literaturdidaktische Begründung zur Gedichtbehandlung

Gedichte können als poetische Texte inhaltlich Ausdruck vergänglicher Lebensempfindungen sein, die auch durch ihre besondere Gestaltung, ihre Form, wirken und dauern – ein transzendentes Mittel also, um die Grenzen des sinnlich zugänglichen Gegenstandes, der Wirklichkeit, des Augenblicks, ja, um das Bewusstsein, zu sprengen. Sie können stark das Leben kindlicher Rezipienten bereichern, bekannte Erfahrungen erweitern, subjektiv neue Einsichten vermitteln, soziale Werte über das Ich und das Andere attraktiv darstellen; eine tiefe, nachdenkliche Sicht (Reflexionslyrik) auf das Leben geben, aber auch verschiedenen Ausdrucksbedürfnissen, z.B. nach Komik und Humor (*Nonsense*), gerecht werden.

Spinner (1982) interpretierte – ausgehend von kognitionspsychologischen Stufenmodellen und interaktionistischen Identitätstheorien – den Sprachausdruck kindlicher Gedichtproduzenten in diesem Sinne als Teil inhaltlicher Auseinandersetzung mit der Umwelt und der eigenen Person. Er klassifizierte von Kindern verfasste Gedichte nicht nur nach äußeren Sprachmerkmalen, etwa im Sinne Pregelischer Altersstile, sondern inhaltlich. Spinners fünf inhaltliche Entwicklungslinien stellen bereits eine interessante stufenübergreifende Entwicklungsfolge dar:

1. Welt alltäglicher Dinge: Von sprachlicher Vergewisserung einer als bewegt erfahrenen Umwelt zur Problematisierung von Alltagseindrücken und zur Abgrenzung von der Wirklichkeit.
2. Natur: Vom Raum körperlicher Betätigungen zum Stimmungsraum und zur distanzierten Gegenwelt sowie zur mitmenschlichen Welt als Rückzugs- und Selbstfindungsort.
3. Wunschwelten: Vom spielerischen Außer-Kraft-Setzen der Alltagszwänge zur gesellschaftskritischen Evokation eines Idealzustandes, von der Privatheit zum politischen Anspruch und von der lebendigen Anschaulichkeit zur symbolischen Überhöhung.
4. Beziehungen zu anderen Menschen: Von der Darstellung gegebener sozialer Realität in selbstverständlicher Hinnahme sozialer Konflikte über die programmatische Aussage mit moralisch-ethischen Ansprüchen zur Anklage als Selbstbehauptung mit einem immer verletzlicheren Ich und
5. Selbstreflexion: Von Rollenidentität und Rollenkonformität zur Ichidentität – Während Kinder in Selbstbeschreibungen die Erfüllung gesellschaftlicher Erwartungen betonen, stellen sich Jugendliche bereits als Individuen dar, womit sie sich von bereitgestellten Rollen abgrenzen (1982: 5-19).

Gedichte waren (und sind) auch Gegenstände spezieller poetischer Formbeobachtungen (Reim, Rhythmus, Metrum, Vers- und Strophengliederung).

## Gedichtbehandlung

Heut haben wir ein Gedicht durchgenommen.  
Zuerst hat's der Lehrer vorgelesen,  
da ist es noch sehr schön gewesen.

Dann sind fünf Schüler drangekommen,  
die mussten es auch alle lesen;  
das war recht langweilig gewesen.

Dann mussten drei Schüler es nacherzählen –  
für eine Note; sie hatten noch keine,  
da verlor das Gedicht schon Arme und Beine.

Dann wurde es ganz auseinander genommen  
und jeder Vers wurde einzeln besprochen.  
Das hat dem Gedicht das Genick gebrochen

Dann mussten wir in unsre Hefte eintragen:  
Das Gedicht ist ab Montag aufzusagen.  
Die ersten Fünf kommen Montag dran.

Mich hat das zwar nicht weiter gestört;  
ich hab das Gedicht so oft heut gehört,  
dass ich es jetzt schon auswendig kann.

Aber viele machten lange Gesichter  
und schimpften auf das Gedicht und den Dichter.  
Dabei war das Gedicht zunächst doch sehr schön.

So haben wir oft schon Gedichte behandelt.  
So haben wir oft schon Gedichte verschandelt.  
So sollen wir lernen, sie zu verstehn.

„Warum tat der Dichter dies Wort wohl wählen?  
Warum benutzte er jenes nicht?“  
Und schließlich: „Was lehrt uns dieses Gedicht?“

Bernd Lunghard

Es geht aber hier nicht so sehr um die inhaltliche Interpretation (außer, dass ein tieferes Verständnis grammatischer Mittel das Gedichtverständnis vertieft) oder um die poetisch formale Erschließung oder die Entwicklung sinn gestaltenden Vorlesens bei Kindern, sondern um eine ‚Gedichtgrammatik‘, also um Sprachbetrachtung.

Die Fragestellung heißt: Sind Gedichte auch geeignet, um in Kindergarten und Schule allgemeines Sprachinteresse zu wecken, zu erhalten und formales Sprachstrukturwissen (nicht formal) zu vermitteln? Kann man, darf man, sollte man mit Kindern an Gedichten Sprachreflexion betreiben? Entwicklungsgerechte Grammatikvermittlung an Gedichten schon im Kindergarten und Gedichte sogar im Grammatikunterricht?

Grammatik ist der Mörtel der Sprache, Wörter sind ihre Bausteine. Sie vermittelt lokale und globale Kohärenzen und ist wesentlich für die Fähigkeit, sich wohlgeformt, zusammenhängend, hochdeutsch, gewandt und genau auszudrücken.

Gedichte finden sich jedoch überwiegend in speziellen Werken, auch Bilderbüchern, Fibeln und Lesebüchern. In Sprachbüchern aber findet man sie selten.

Der Teilrahmenplan Deutsch beispielsweise von Rheinland-Pfalz verweist in den Vorbemerkungen u.a. auf grammatische Strukturen und Redeformen, die die Kinder in die Schule mitbringen, und auf ihre frühe Freude an Sprachspielen, -klängen und -rhythmen. Für Kinder anderer Herkunftssprachen wird ganz besonders auf die Bedeutung eines systematischen Sprach- und Wortschatzaufbaus des Deutschen im Zusammenhang mit dem schulischen Schriftspracherwerb verwiesen (2005: 6f.)<sup>1</sup>.

---

1 Sicher gibt es Unterschiede in der Beurteilung einer Frage Jungerwachsener mit Migrationshintergrund aus dem süddeutschen Raum wie „Ey, bildets ihr aus?“ (Hilbig / Hohl / Peill 2006: 36), statt „Bilden Sie aus?“: grammatikalisch recht eigentümlich, eigen wohl auch im Sozio- und Regiolekt – defizitär in Anrede, Wort- und Formenbildung, und des grammatisch unvollständigen frühkindlichen Wunsches „Henry pielen!“. Das erste Beispiel bedient sich einer Mischsprache zwischen Mutter- und Zweitsprache (Pidgin). Das zweite verwendet einen Zweiwortsatz (Telegrammstil), den es – abgesehen von der lautlich noch nicht korrekten Konsonantenverbindung *sp* – durch Einfügung von *möchte* oder *will* bald optimieren und entfalten wird.

Lt. Umfrage des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) von 2006 zu Mängeln in der Ausbildungsreife von Schulabgängern wurde das mündliche und schriftliche Ausdrucksvermögen mit 66,2 % an erster Stelle (noch vor den Defiziten in den elementaren Rechenfähigkeiten, 52,6 %) genannt (Hilbig / Hohl / Peill 2006: 38).

Anliegen dieses Beitrages ist es, in enger Verbindung von literarischer und sprachlicher Bildung und Erziehung, Wege des Grammatikerwerbs mit Gedichten aufzuzeigen, die institutions-, schulstufen- und lernbereichsüberspannend vom Kindergarten über die Grundschule bis zu höheren Schulstufen wirken. Mancherorts wecken Gedichte noch immer Berührungsängste, und gerade die Aneignung grammatisch richtiger, angemessener Sprache ist institutionell sehr unterschiedlich als Aufgabe bewusst und oft mit unangenehmen Gefühlen statt mit Neugier, Lust und Freude verbunden und – da nicht als gemeinsame Aufgabe betrachtet – auch allzu oft nur wenig erfolgreich. Selbstverständlich sollen Gedichte damit nicht zur einzigen, aber zu einer besonders fruchtbaren Quelle des Grammatikerwerbs erklärt werden:

„Kinder sollen für ihr Leben merken, was Sprache und Phantasie alles können. [...] Wir glauben traditionell, Lyrik sei etwas, was man nicht versteht. [...] Die Schule hat das Gedicht früher immer nur feierlich und schwer präsentiert, hat es nicht als Lusterlebnis vermittelt.“ (Gelberg 1990) und „Die Moral klebt am Kindergedicht wie Fliegenleim.“ (1969)

Es ist Gelberg (1990) nur zuzustimmen, wenn er darauf verweist, dass Gedichte in der Vergangenheit hauptsächlich feierlich und schwer präsentiert und nicht als Lusterlebnis vermittelt wurden. Zudem waren Gedichte für Kinder seit jeher stark moralisch besetzt, so dass die Moral an ihnen wie Fliegenleim klebte (Gelberg 1969) – und das bereits spätestens seit der Aufklärung. Gelberg selbst hat außerordentlich viel zur Erneuerung des Kindergedichtes beigetragen, indem er Gedichtpioniere wie Krüss, Guggenmos u.v.a. in seinen Jahrbüchern verlegte und damit wesentlich dazu beitrug, einen Bestand an anspruchsvollen, humorvollen Gedichten zu schaffen, die den hier entwickelten Ansatz überhaupt erst möglich und attraktiv erscheinen lassen.

Auf die Stimmungs- und Gemütsdidaktik der 1940er / 50er Jahre mit ihrem *adorierenden und mimetischen* Umgang folgte in den 1960er und 1970er Jahren der Ansatz des *analysierenden, strukturadäquaten* Zugriffs. In diese Epoche fiel aber auch die inhaltliche Erneuerung des Kindergedichts durch Autoren wie Guggenmos, Krüss u.a.

Schließlich hat die Literaturdidaktik seit den Achtzigern wieder eine neue Einstellung zum Gedicht gewonnen. Mit dem Konzept der ‚Handlungs- und Produktionsorientierung‘ wurden kindorientierte methodische Zugänge zur Gedichterschließung eröffnet. Mit der Verdrängung analytischer Konzepte erfolgte eine Rückbesinnung auf die Lesefreude, denn Gedichtumgang wird seitdem als Lusterlebnis und Aufforderung zum eigenen antizipierenden, umgestaltenden und musikalischen, visuellen sowie körperlichen Handeln verstanden. Warum kann das für die Auseinandersetzung mit Grammatik nicht ebenso gelten?

Haas / Menzel / Spinner (1994) unterscheiden innerhalb des handlungs- und produktionsorientierten literaturdidaktischen Ansatzes drei methodische Grundtypen. Neben affektiven und psycho-motorischen werden auch kognitive Aspekte betont, und die Autoren stehen innerhalb dieses Konzeptes noch einmal für drei Richtungen:

1. Haas (1984): Handlungs- u. produktionsorientierte Formen zur sinnlich-individuellen, aktiv-lustbetonten Textaneignung für analytisch weniger begabte Kinder.

2. Menzel (1994): In engerer Bindung an textanalytische Ergebnisse Einschub operativer Verfahren zwischen Text und Leser zum experimentierenden Umgang mit Textelementen. Diesen Ansatz verfolgt er im Grunde auch in seiner nachfolgend dargestellten Grammatik-Werkstatt (1999).
3. Spinner (1990): Durch produktive Verfahren Entfaltung innerer Vorstellungskraft und Wahrnehmungssensibilisierung.

## 2. Gedichtverständnis und literarische Begründung

Um zu verstehen, ob Gedichte tatsächlich zur Vermittlung grammatischen Wissens und sprachlicher Einsichten geeignet sind, ist nach ihrem sachimmanenten Wesen als poetischer Text zu fragen. Reger (1994) nennt fünf traditionelle Merkmale von Gedichten, durch die sie sich von anderen Gattungen unterscheiden: Rhythmus und Metrum, äußerer Aufbau (Reime, Verse, Strophen), Klang, Metapher, innerer Aufbau (Ausdrucksformen des lyrischen Subjekts: Ansprechen / Selbstansprache, Aussprechen, Nennen).

Spinner (2000) nennt sechs Eigenschaften oder Funktionen: Prägnanz (Kürze des Textes, Dichte der Aussage), gesteigerte Zeichenhaftigkeit, Mehrdeutigkeit, Spielcharakter, Überschreiten von (Sprach-)Normen und Subjektivität. In diesem Sinne äußert sich auch Hassenstein (1994: 600):

„Ein Gedicht [...] lässt sich als ein besonders reich und dicht strukturierter Text beschreiben, bei dem die normalsprachliche syntaktisch-semantische Kodierung von der metrischen, also der Versifikation, noch einmal überformt ist [...] ‚Reichtum‘ und [...] ‚Dichte‘ kommen durch einen Wechselbezug der Elemente zustande, zu denen neben den klanglichen Faktoren (Lautmalerei, Lautsymbolik, Rhythmus) die evokative Wortwahl, unkonventionelle sprachliche Bilder, Durchbrechungen stilistischer und grammatischer Gewohnheiten und andere Abweichungen von der Alltagssprache gehören.“

Vor allem in den Gedichtmerkmalen ‚Prägnanz‘, ‚gesteigerte Zeichenhaftigkeit‘, ‚Spielcharakter‘, und ‚Überschreiten von (Sprach-)Normen‘ liegen besondere sachimmanente Möglichkeiten des Mediums zur Verdeutlichung grammatischer Sachverhalte begründet, auch in ihrer Mehrdeutigkeit und Subjektivität. Die größere Dichte und Eindringlichkeit von Gedichten gegenüber Prosa kommt wesentlich durch eine spezielle Organisation der Sprache und bestimmte syntaktische Formen, also eine spezifische Organisation der Syntax, bedingt durch die spezielle Art des Darstellens und Schauens, die Ausdrucksweise des lyrischen Subjekts, zustande.

Die jeweilige Organisation der Sprache erleichtert im Zusammenwirken mit klanglichen Faktoren auch das Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen. Es geht um die lebendige Nutzung und Erschließung dieser Besonderheiten in interessanten, anregenden Sprachzusammenhängen und nicht darum, Sprachbewusstsein formal, trocken, analytisch etwa nach folgendem Muster (Bsp. Wortarten) zu gestalten<sup>2</sup>:

---

2 Die „Didaktisch-methodischen Leitvorstellungen“ des Teilrahmenplans Deutsch von Rheinland-Pfalz beispielsweise orientieren in diesem Sinne auf Spracharbeit in Sinn- und Sachzusammenhängen, um formales Üben zu vermeiden, regen Offenheit für verschiedene Wege und vielfältige Methoden und Lernangebote ohne Einseitigkeiten an (16). Im Vorwort wird eine Auseinandersetzung in „...operativer, funktionsbezogener und pragmatischer Weise ...“ verlangt (10).

Lotti	ist	froh,	denn	sie	spricht	frei	zu	den	Hörern
Eigen- name	Hilfsverb	Adjektiv	Konjunk- tion	Pro- nomen	Verb	Adverb	Präpo- sition	Artikel	Sub- stantiv

### 3. Didaktische Konzeptionen des Grammatikunterrichts und historische Themenbezüge<sup>3</sup>

Welche historischen Anknüpfungspunkte ergeben sich aus den didaktischen Konzeptionen des Grammatikunterrichts für eine „Gedichtgrammatik“?

Aufgabe des Grammatikunterrichts ist es, (mehr oder weniger) vorhandenes implizites Strukturwissen der Kinder (ebenfalls mehr oder weniger erfolgreich) explizit zu machen (Sprachbewusstsein, language awareness, vgl. ausführlicher „Sprachunterricht im engeren Sinne“, Glinz 1966: 225).

Bredel (2007) beschreibt die Geschichte der Grammatikkonzeptionen treffend als Geschichte von „Erosionen“ (205ff.) und „Neustrukturierungen“ (207), weil nach und nach einzelne Gebiete aus dem antiken Curriculum historisch ausgespart wurden:

„Der Lernbereich Grammatik ist der einzige, der [...] stabil bleibt. Angesichts der Schriftorientiertheit der Grammatik [...] kann dies nicht [...] überraschen. Jedoch weist auch die Grammatik charakteristische Erosionen auf: Mit zunehmender Ablösung des Lateinunterrichts durch muttersprachlichen Unterricht [...] wird die Grammatik nicht mehr dem Leseunterricht unter- bzw. zugeordnet, sondern hat als Laut-, Wort- und Satzlehre [...] des Deutschen Eingang in die Curricula gefunden. (Bredel 2007: 206f.)

Im Folgenden soll ein Überblick über die Epochen des Grammatikunterrichts gegeben werden, um historische Einordnungen und Anknüpfungen in Bezug auf das hier entwickelte Konzept zu ermöglichen.

#### 3.1. In der Antike

Die didaktische Grammatik entstand in der Antike und erwuchs aus der Analyse der Schriftsprache. Traditionell ist aber auch die Lautlehre (Vokale-Konsonanten, offengeschlossen, lang-kurz). Innerhalb der sieben ‚freien Künste‘, zu denen auch vier zahlgebundene Lernbereiche (‚Quadrivium‘) gehörten, war Grammatik neben Dialektik (Logik) und Rhetorik eines der drei (‚Trivium‘) wortgebundenen Gebiete. Beim Grammatikunterricht ging es noch um die Grammatik des Lateinischen und die Unterweisung zum Lesen antiker Schriften. Lesen und Grammatik waren in der Antike also miteinander verbunden. Die sieben Künste bildeten bis ins hohe Mittelalter die Grundlage für institutionelle Bildungsprozesse. Die Rhetorik verlor in dem Maße an Bedeutung, wie sich die geschriebene gegenüber der gesprochenen Sprache öffentlich durchsetzte. Das Lehrsystem spiegelte dies wider: Rhetorik gehörte zur Sprech-erziehung, zum Präsentieren von Texten. Fiktive Texte wurden auf ihren Aufbau und ihre rhetorischen Figuren untersucht (literarische Rhetorik). Die Rhetorik soll daher im vorliegenden Aufsatz nicht berücksichtigt werden (vgl. Anmerkung 11). Auch die systematische Dialektik (Argumentieren) erscheint heute lediglich noch beim ‚Erörtern‘ oder thematisch bezogen beim ‚Schriftlichen Gestalten‘.

<sup>3</sup> Die historische Darstellung geht überwiegend auf Ulrich (2001), Glinz (2006), Gornik (2006) und Bredel (2007) zurück.

### 3.2. Im 18. / 19. Jahrhundert

Bis zum 18. Jahrhundert war Sprachbeschreibung (Deskription) stets auch Sprachkritik. Die Grammatikneustrukturierung fällt in die Aufklärung und hängt eng mit der Etablierung des Deutschen als Bildungssprache und der Standardisierung von Orthographie und öffentlichem Sprachgebrauch zusammen.

Johann Christoph Adelung (1732-1806) nennt 1782 in seinem *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart* (1791: 113f.) aus normativ-sprachpflegerischer Sicht für die Schulgrammatik vier Kriterien zur Normeinhaltung: Sprachgebrauch, Analogie, Etymologie und Wohllaut.

Jacob und Wilhelm Grimm (1785-1863 bzw. 1786-1859) leiteten mit der vierbändigen *Deutschen Grammatik* (1819-1837) Jacob Grimms die Wende zur deskriptiven Sprachbetrachtung ein. Allerdings sollten grammatische Unterweisungen in der Volksschule unterbleiben. Auch später noch wird unter Berufung auf unzureichend entwickeltes abstraktes Denken von Grundschulern von Strukturübungen und Flexionsreihen abgesehen. In ihrem 1838 begonnenen, erst 1961 abgeschlossenen 32bändigen *Deutschen Wörterbuch* verfolgten sie ebenfalls den beschreibenden Ansatz – überwiegend aus etymologischer Sicht.

Die Sprachphilosophie des 19. Jhds. (Wilhelm v. Humboldt) hegte die Vorstellung, dass die Muttersprache die Sprache von Menschen einer Sprachgemeinschaft sei, die mit ihren Werten und Weltbildern wechselwirke und in die Kinder hineinwachsen, indem sie die Stimmigkeit zwischen Sinngehalt (Gemeintes) und Sinngestalt (sprachliche Form) als innere Sprachform herstellten (Seidemann 1927, Weisgerber 1966).

Karl Ferdinand Becker (1775-1849) entwickelte auf der Grundlage der v. Humboldtschen Idee in seinem Hauptwerk *Organism der Sprache* (1827) einen grammatischen Satzbegriff, von dem aus er dessen Teile ableitete. In der formalen Satzanalyse läge der Schlüssel zum logischen Denken. Deduktiv und kleinschrittig gelenkt wurde vom Sprachsystem ausgegangen.

Auch Konrad Dudens (1829-1911) *Versuch einer deutschen Interpunktionslehre* von 1876, teilweise bis in die letzte Dudenaufgabe vor der Rechtschreibreform 1991, bezog sich auf Becker.

Raimund Jakob Wurst übertrug diese Idee in seiner *Praktischen Sprachdenklehre* 1836 auf die Volksschule. Auch Robert Heinrich Hiecke (1805-1861) trat für eine Untersuchung der Sprache in der Volksschule ein. Er wandte sich gegen Grimm und die Orientierung Beckers am Satz, indem er induktiv auf Laute und Wortstrukturen Bezug nahm, um Form und Systematik der Muttersprache aufzudecken.

Rudolf Hildebrand (1824-1894) trat in seiner Sprachdidaktik *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule ...* (1867) für die Volkssprache ein und verstand Hochsprache als deren Hochform. Er forderte einen integrativen Grammatikunterricht im Sinne seiner Verknüpfung mit den anderen Aufgabenfeldern / Disziplinen des Deutschunterrichts. Sprachliche Erscheinungen ergäben sich aus kommunikativen und situativen Textzusammenhängen und sollten nicht inhaltsisoliert betrachtet werden. Diese Überlegung bestimmte später auch den situativen Grammatikunterricht.

### 3.3. Im 20. Jahrhundert

In der Weimarer Republik und dem Dritten Reich ging das durch v. Humboldt angelegte und von Becker aufgenommene Konzept in die Sprachdenklehre ein. Leo

Weisgerber (1899-1985) steht in den 1920er und 1930er Jahren für die Systembetrachtung und inhaltsbezogene Sprachforschung auf Basis des Strukturalismus de Saussures und der Symboltheorie Cassirers und für die Überwindung des engen historischen Blickes der deutschen Grammatik (zur Kritik Weisgerbers vgl. Glinz 2006). Man darf geschichtlich nicht übersehen, dass vom 16.-19. Jhd. die deutsche Schrift vereinheitlicht wurde, sich mit der Nationalliteratur die Hochsprache ausbildete und der Grammatikunterricht letztlich der Pflege und Bewahrung nationalen Spracherbes diente. Der Bogen spannt sich weiter von Beckers Gedanken der Einheit von Sprache und Denken, Hildebrands Naturwüchsigkeit (auch Jakob Grimm nannte Sprache 1818 in seiner *Vorrede zur Deutschen Grammatik* ein „unbewusstes Geheimnis“, distanzierte sich von Adelung und meinte, Grammatikunterricht störe „die freie Entfaltung des Sprachvermögens“ der Kinder), die Nationalbegeisterung der Romantik (Grimm erwähnte „vaterländische Töne“ der Sprache), Adelungs sprachpflegerischen Impetus und Weisgerbers Muttersprachverständnis als Kulturgut einer Sprachgemeinschaft, wozu nicht grammatisch belehrt<sup>4</sup>, sondern Zugänge zu Inhalt und Lebensgehalt gefunden werden müssen (Weisgerber 1966) usw.

Im Dritten Reich aber wird sich des Gedankens des nationalen Spracherbes bemächtigt und deutschnationalistisch und völkisch ideologisiert: Fremdes wird getilgt, Geschichtliches betont. Sehr eindrucksvolle Sprachbeispiele liefert Viktor Klemperers „LTI“ (Lingua Tertii Imperii, „Die Sprache des Dritten Reiches“, 1975). Bredel (2007) hebt hervor, dass die Nationalsozialisten vorhandene Ideen der Sprachbetrachtung vorangegangener Epochen abschöpften, ideologisierten (und konglomerierten), so dass nicht – wie in anderen Bereichen des Deutschunterrichts – mit Bestehendem gebrochen wurde<sup>5</sup>.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde der Deutschunterricht wiederholt durch strukturalistische Grammatikmodelle beeinflusst: durch die operationale (Glinz), die Dependenz-, Valenzgrammatik (Tesnière, Erben, Helbig) und die generative Transformationsgrammatik (Chomsky). Durchgesetzt hat sich die Valenzgrammatik als didaktisches Modell der Abhängigkeitsgrammatik, gemischt mit traditionellen und transformationellen Elementen (Wortartenbezeichnungen, grammatische Funktionsbegriffe, Umformungen) (Eichler 2001). Ulrich (2001: 11) bezeichnet die Schulgrammatik als „Mischgrammatik“.

„Es wird angenommen, dass vor allem Schülerinnen und Schüler der unteren Klassen die Abhängigkeit der Satzglieder und Wörter vom Verb her besonders gut begreifen. Die komplexe Syntax wird allerdings nirgendwo dependenziell gemacht [...]“ (Eichler 2001: 115)

Die muttersprachliche Bildung der 1950er und 1960er Jahre orientierte sich stärker unterrichtsmethodisch (Robert Ulshöfer 1966, geb. 1910). Methodische Ansätze sind nicht unbedingt gering zu schätzen:

„Die größte Schwachstelle des traditionellen Grammatikunterrichts war (und ist auch heute, wo noch traditionell unterrichtet wird) die *Methodik*. Von den meisten Schülern und von vielen Lehrern wird der Grammatikunterricht als notwendiges Übel angesehen, das zwar keinen Spaß macht, aber wohl sein muss. Der entscheidende Grund für diese Ein-

---

4 Es ist ohnehin kaum nachzuweisen, inwieweit grammatische Belehrung situative Sprachverwendung tatsächlich verbessert – bekannt sind eher Beispiele, aus denen hervorgeht, dass Kinder durch sie sprachblockiert wurden.

5 Man denke nur innerhalb der Schreiberziehung an den – eigentlich ideologiewidrigen – Reichserlass, ab 1941 plötzlich nicht mehr die deutsche, sondern die lateinische Ausgangsschrift zu vermitteln.

schätzung ist der verbreitete Formalismus. Nicht selten degeneriert Grammatikunterricht zur bloßen Terminologielehre: Es werden für sprachliche Formen Grammatikbegriffe eingeführt, definiert und gelernt. [...] Ein solcher Unterricht, oft deduktiv vom Allgemeinen, von den abstrakten Regeln ausgehend statt induktiv vom konkreten Sprachmaterial, kann kaum für Sprachreflexion motivieren. Er wird auch nicht als besonders sinnvoll und nützlich empfunden.“ (Ulrich 2001: 11)

Der Lehrer verstand sich als Sprachvorbild zur Sprachpflege, die Schüler sollten Sinngehalt und Sinngestalt besonders an vorbildlichen literarischen Texten erfahren.

Erika Essen (1914-1986) stellt ähnlich Ulshöfer das ‚Wie‘ über das ‚Was‘. Ihre Methodik war aber bereits stärker an der Sachstruktur orientiert. Auch sie ging – wie zuvor Becker – analytisch vor: vom Satz über die Satzglieder zu den Wortarten und -formen.

Hermann Helmers und Hans Glinz<sup>6</sup> gelten als Begründer der Deutschdidaktik. Glinz' Überlegungen trugen maßgeblich dazu bei, eine eigenständige operationale Schulgrammatik des Deutschen zu entwickeln. Genannt sei seine Wortartenlehre.

Die ‚Zehn-Wortarten-Lehre‘ ist aus der lateinischen und griechischen Grammatik erwachsen, beruht auf sich überschneidenden Kriterien (Lexeme, Wortformen) und umfasst Substantiv, Verb, Adjektiv, Adverb, Pronomen, Präposition, Konjunktion, Numerale, Artikel<sup>7</sup> und Interjektion, also flektierbare Wörter (Substantiv, Verb, Adjektiv, Adverb, Numerale, Artikel, Pronomen<sup>8</sup>) sowie unflektierbare (Adverb, Präposition, Konjunktionen<sup>9</sup>, Interjektionen und Partikel).

Die ‚Fünf-Wortarten-Lehre‘ von Glinz wird heute noch an Universitäten gelehrt, ist aber kaum in den Unterricht eingegangen:

Sie beruht auf formalen Kriterien: morphologisch unterscheidbare fünf Hauptwortarten: unflektierbar (Partikel: Präposition, Konjunktion, Interjektion, Adverb), flektierbar, deklinierbar mit festem Genus (Nomen) oder ohne festes Genus (nicht steigerbar, Pronomen; steigerbar Adjektiv), sowie konjugierbar (Verb).

Glinz hält – anders als Helmers – an der inhaltsbezogenen Grammatik fest, geht aber auch über sie hinaus. Im Gegensatz zu Weisgerber bestimmt er das Verhältnis von Form und Bedeutung grammatischer Mittel. Grammatisches Wissen sollten die Schüler operativ erwerben und – wie noch heute – grammatische Proben zur Satzgliedbestimmung anwenden. Glinz führte

„[...] in gewisser Hinsicht die ‚Methodik‘ und die ‚Didaktik‘ auf höherem Niveau zusammen: Das Neue an den Proben sowie an den formalen Kriterien zur Wortartenklassifikation ist die Verknüpfung von Gegenstand, Methode und Lernresultat. Die Durchführung der Proben [...] zielt auf das Prozesswissen [...], die daraus sich ergebenden Kategorien auf das Analysewissen.“ (Bredel 2007: 223)

Helmers (1923-1987) stellte der Methodik Ulshöfers und Essens seine „Didaktik der deutschen Sprache“ (1966) gegenüber und forderte stärkeres sach- und fachorientiertes Herangehen auf der Grundlage fester Fachbegriffe. Außerdem entwickelte er eine Systematik der Lernbereiche des Deutschunterrichts nach den Kriterien Produktion / Rezeption, Mündlichkeit / Schriftlichkeit, darunter ‚grammatisch richtiges Spre-

---

6 Glinz erhielt 2004 die Ehrendoktorwürde der Universität Koblenz-Landau.

7 Determinative.

8 Quantoren.

9 Junktoren.

chen‘ und ‚Verstehen des Repertoires / Sprachbetrachtung‘. Sprachbetrachtung gliederte sich in ‚Sprachlehre‘ und ‚Sprachkunde‘.

„Dieser Unterschied, der hier noch als Zweiteilung eines komplexen Gegenstandsbereiches erfasst ist, wird sich in der Nachfolge Helmers‘ zur Opposition zwischen ‚Grammatikunterricht‘ oder ‚Reflexion über Sprache‘ verschärfen.“ (Bredel 2007: 221)

Kreativitätsförderung im Wettbewerb gesellschaftlicher Systeme, soziolinguistische Kritik am Deutschunterricht (Basil Bernsteins Sprachcodes, Sprachbarrieren), 68er Unruhen, linksintellektueller Zeitgeist, Emanzipations- und Demokratisierungsbestrebungen, kritische Theorien Habermas‘ und Adornos verlangten herrschaftsfreie Kommunikation jedes mit jedem und brachten die kommunikative Wende. Sie bewirkte Ende der 1960er / Anfang der 1970er Jahre eine Abkehr von der muttersprachlichen Bildung der 1950er / 60er Jahre und endlich auch vom formalen Grammatikunterricht, führte vom sprachsystemorientierten Ansatz zur Reflexion der Alltagssprache der Schüler, vom Grammatikunterricht zur Sprachreflexion.

Der wissenschaftliche Ansatz wollte Sprachbetrachtung durch Übertragung der Phrasenstrukturgrammatik auf den Unterricht neu gestalten (Chomskys Transformationsgrammatik, Linguistisierung des Deutschunterrichts). Der traditionelle, „klassische“<sup>10</sup> (Boettcher / Sitta 1978: 22), formale Grammatikunterricht, „[...] thematisiert das Sprachsystem, ist handlungsentlastet, überwiegend präskriptiv, deklarativ, autonom und deduktiv.“ (Bredel 2007: 227)

Helmers‘ Wissenschaftsorientierung wich der reformpädagogisch inspirierten Rückbesinnung einer Neuorientierung am Kind, die kognitive Wende wich der kommunikativen. Genannt seien für die Grundschule der Frankfurter Grundschulkongress (1969) und die Gründung des Arbeitskreises Grundschule (1970).

Die politische Wende in der DDR und die Wiedervereinigung 1989 führten zu einer Diskussion, die das ideologische Postulat der Einheitlichkeit von Bildung und den Frontalunterricht zugunsten innerer Differenzierung und Anleitung zu selbstständigem Lernen beinhaltete.

Neue Unterrichtsmodelle entstanden: der ‚situative‘ (Boettcher / Sitta 1978) und der ‚funktionale Grammatikunterricht‘ (Köller 1983), die ‚Grammatik-Werkstatt‘ (Eisenberg / Menzel 1995) und ‚Induktiv einführen‘ (Einecke 1999).

### **3.4. Alternativen des Grammatikunterrichts Ende des 20. / Beginn des 21. Jahrhunderts**

#### **3.4.1. Situativer Grammatikunterricht**

Traditioneller Grammatikunterricht bestand aus Sprachlehre (Wortarten- und Satzlehre) sowie Sprachkunde (Wortschatz, Wortbildung, Wortsemantik, Wortgeschichte mit Bedeutungswandel, Namenkunde. Glinz 1966). Die Sprachreflexion hat darüber hinaus auch sprachliches Handeln Unterrichtsinhalt werden lassen, jüngst auch den Text (Ulrich 2001).

---

<sup>10</sup> Ein unglücklicher Begriff, denn etwas Klassisches wird meist als Hochform verstanden. Klassik hat aber zweierlei Bedeutung: als Epochal- und als typologischer Begriff. Im ersten Fall ist eine Zeit gemeint, in der etwas mustergültig Vorbildliches entstand, literarisch z.B. die Weimarer Klassik Goethes und Schillers (1775-1832), und zweitens graduell als typologischer Begriff (lat. *classis* = Abteilung, Klasse; *cives classicus* = Bürger der ersten, maßgeblichen, römischen Steuerklasse). Da aber der traditionelle Grammatikunterricht aus heutiger Sicht weder Vorbild noch maßgeblich sein kann, wird der Begriff ‚traditioneller Grammatikunterricht‘ verwendet.

Mit der Sprachverwendung in Situationen gestalteten Klassenlebens war die kindorientierte Didaktik sprachlichen Handelns angebrochen. Im situativen (situationsorientierten) Grammatikunterricht Ende der 1970er und 1980er Jahre, vor allem in Nordrhein-Westfalen in der Primarstufe verbindlich erklärt, wird Sprache in realen kommunikativen Zusammenhängen gebraucht und auf kindliche Spracherfahrungen bezogen,

„[...] seine ‚Gegenstände‘ (phonologische, morphologische, syntaktische und lexikalische Regularitäten) sind nur Aspekte von Äußerungs- und Textzusammenhängen, die erst im Kontext komplexer Sprachverwendungsprozesse ihre Bedeutung erhalten.“ (Boettcher / Sitta 1978: 181)

Dieser Ansatz lässt sich von der These: „... weg vom Stoff, hin zu den Schülerinnen und Schülern“ (Gornik 2006, Bredel 2007) leiten und ist Gegenentwurf zum systematischen sprachsystemorientierten Grammatikunterricht. Er stellt die gelegenheitsorientierte Sprachverwendung in den Blickpunkt. Schüler erkennen den Nutzen der Sprachanalyse für ihr Sprachverhalten, Lehrende sind Gesprächspartner, regen zum Gespräch und zum Nachdenken über Sprache an. Formulierungen oder Fehler werden aufgegriffen, analysiert und eingeordnet (Generalisierung von Einzelerfahrungen).

Situativität stellt aber hohe Anforderungen an pädagogische Souveränität, zumal ein Sprachbuch nicht eingesetzt werden kann. Auch wird bezweifelt, ob eine Einzelerfahrung der Klasse tatsächlich im Interesse aller sein kann. Auch fachwissenschaftlich motiviertes Unbehagen gegenüber fehlender Systematik und Vollständigkeit ist nachvollziehbar (Situativität vor Systematik). Es wird kritisiert, dass situative Inhalte kaum zu systematischem grammatischem Wissen führen – die fehlende Fachsystematik verhindert Planung von Unterricht (Zufallsdidaktik, Gelegenheitsunterricht). Daher wurden reale Sprachsituationen künftig durch fiktive, planbare, ersetzt.

#### 3.4.2. Funktionaler Grammatikunterricht

1983 erschien Wilhelm Köllers *Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden?*. Der funktionale Ansatz verband Positionen des systematischen mit situativem Vorgehen, wartete nicht auf zufällige Lernsituationen, strebte systematische Unterweisungen an und verknüpfte Sprachanalyse mit Sprachhandeln. Er zielte nach Ulrich (2001) auf die Bedeutungs- und Wirkungsseite von Sprache (Semantik, Pragmatik). Köller sieht eine handlungstheoretische und eine kognitive Seite grammatischer Zeichen: Ihre instruktive Funktion richtet sich auf das, wozu sie den Rezipienten auffordern, ihre kognitive Funktion wird – wieder im Sinne v. Humboldts – verstanden als sprachliche Widerspiegelung, Interpretation und Beeinflussung von Wirklichkeit. Grammatikunterricht soll beides vermitteln. Die Schüler müssen Sprachstrukturen und ihre Funktionen in verschiedenen Situationen und Textsorten erkennen, ihre Interpretation der Wirklichkeit erfassen sowie missbräuchliche Verwendungen aufdecken.

Unter Bezugnahme auf Piagets Stufen der kognitiven Entwicklung, denen zufolge die geistige Entwicklung der Kinder erst in der konkret-operationalen Phase (6-12) systematische Kategoriebildungen und abstrakte Klassifikationen zulässt, sollen Klassifikationen grammatischer Formen noch nicht in der Primarstufe, sondern erst, wenn die kognitive Entwicklung Reflexion und Abstraktion von Sprachbeispielen ermöglicht, vorgenommen werden. Denn: Kinder sehen vorher überwiegend Inhalte in konkreten Handlungszusammenhängen statt abstrakte Begriffe, Formen und Muster. Sie lernen – vergleicht man die Form sprachlicher Zeichen mit Gläsern, ihre Inhalte mit dem Wasser darin – jedoch zunehmend auch die Gläser sehen.

Den Prinzipien des funktionalen Grammatikunterrichts zufolge sollen z.B. bekannte grammatische Mittel verfremdet und verglichen sowie produktiv und operativ mit Sprache umgegangen werden. Das funktionale Prinzip meint, den Werkzeugcharakter der Sprache offen zu legen, aber auch Grammatikunterricht mit übrigen Unterricht und „umfassenderen Fragestellungen“ (Köller 1997: 31) zu verbinden (integratives Prinzip).

Kritisiert wird, dass nicht alle grammatischen Formen nach diesem Ansatz funktional behandelt werden können, insbes. solche nicht, die sprachinterne Aufgaben erfüllen (Genus, Flexionsmuster). Oft gibt es Transferprobleme, grammatische Einsichten bleiben auf Beispieltexen begrenzt.

„Gegenstand des funktionalen Grammatikunterrichts ist gegen die erklärte Absicht weniger das Sprachsystem als der Sprachgebrauch, wenn auch hier Formbezug und Systematik deutlicher werden als im situativen Grammatikunterricht.“ (Bredel 2007: 237)

Der Kompromiss liegt wohl in einem systematischen, aber funktional bezogenen Grammatikunterricht.

### 3.4.3. Grammatik-Werkstatt

Peter Eisenberg und Wolfgang Menzel stellten Mitte der 1990er Jahre ihre Grammatik-Werkstatt vor (1995, 1999). Sie wendet sich gegen die Trennung von grammatischer Form und Bedeutung. Wie Ulshöfer haben sie – Selbsttätigkeit der Schüler und Prozessorientierung betreffend – methodische Absichten. Sie vertreten (wie Menzel schon mit Haas und Spinner im Literaturunterricht) einen operativen, handlungs- und produktionsorientierten Ansatz, demzufolge Schüler als kleine Sprachwissenschaftler selbst Einsichten darüber erlangen, wie man zu den grammatischen Kategorien und Begriffen (Metasprache) gelangt (Wissenschaftspropädeutik). Dies entspricht dem genetischen Prinzip Martin Wagenscheins, das auch der integrative Unterricht beanspruchte. Hierzu sind Sprachproben – wie bei Glinz – notwendig (Umstell-, Intonations-, Weglass-, Ersatz-, Erweiterungsprobe). Die Grammatik-Werkstatt geht induktiv vor und ist wieder stärker auf das Sprachsystem gerichtet. Mit Sprache wird experimentiert. Gezieltes, methodisch gestütztes Experimentieren ist zu begrüßen.

Hans Glinz kritisiert das Konzept als „viel zu formalistisch“ (2006: 432). Zudem konstruierten die Schüler oft Systeme, die funktional irrelevant sein können. Werner Inghendahl (1999) moniert, dass die Anwendung der Proben nach Glinz voraussetzt, was eigentlich erst zu lernen ist. Ein ähnlicher Vorwurf wurde hinsichtlich der phonologischen Bewusstheit gegenüber dem Spracherfahrungsansatz „Lesen durch Schreiben“ von Jürgen Reichen erhoben, der – dessen ungeachtet – die Schüler über arrangiertes „learning by doing“ mit Anlaut-Tabelle und Freiem Schreiben außerordentlich zum Erlernen des Lesens und Schreibens motiviert.

### 3.4.4. Induktiv einführen

Günther Eineckes Modell des Integrierten Grammatikunterrichts (1982) ‚Induktiv einführen‘ (1999) wird auch alternativ zur Grammatik-Werkstatt gesehen. Die Aufzählung der darin enthaltenen Methodenschritte mag das Konzept verdeutlichen. Sie reichen von der Gewinnung des sprachlichen Mittels aus dem Kontext über seine Isolierung, Untersuchung, Benennung, Anwendung und Übung usw. bis zur Anwendung und Kontrolle:

- Kontextuierung des grammatischen Mittels, das natürlich, funktional und gehäuft vorkommen soll
- Fokussierung auf das sprachliche Mittel, Aufgreifen eines Modell-Beispiels
- Beobachtung / Reflexion von der Form zur Funktion
- Isolierung und Untersuchung durch verschiedene Operationen (Vergleich, Gegenüberstellung, , Ergänzen, Tilgen, Umstellen, Umschreiben, Ersetzen...)
- Systematisierung (Modell-Beispiel ausweiten, Gegenbeispiele ausschließen, Klassifizierung, Generalisierung)
- Benennung mit Fachbegriff
- Regel / Merksatz zu Form und Bedeutung
- Reflexion / Rückblick / Vertiefung
- Anwendung / Übung an weiteren Textabschnitten oder Beispielsätzen
- Kontrolle durch Anwendung.

### 3.4.5. Bezüge zum vorliegenden Konzept

Welche Bezüge ergeben sich zwischen den geschichtlichen Grammatik-Konzepten und einer Gedichtgrammatik?

Der vorliegende Ansatz ist zunächst kindorientiert und bezieht sich auf Hildebrands Idee der Naturwüchsigkeit:

„Warum sind denn [...] grammatische Untersuchungen nicht langweilig, sondern anziehend, ja unter Umständen fesselnd? Warum kann [...] (man) mitten in einem warmen, tief lebensvollen *Gedicht* plötzlich bei einer grammatischen Kleinigkeit stutzen und jenen Inhalt einstweilen fahren lassen und in einen ganz anderen Gedankengang übertreten, der den des Dichters gleichsam quer durchschneidet? [...] Und warum streiten sich [...] die Kinder schon, mitten im Spiel zuweilen über irgend eine sprachliche Frage, wie das und das heißen müsse? Das ist ja das Interesse, das man sucht, in naturwüchsiger Erscheinung!“ (1867: 14f.)

Im Gegensatz zu Becker (1827) ist er in methodischer Hinsicht synthetisch (selbstverständlich nicht im Sinne von künstlich) und induktiv. Induktiv bedeutet, grammatische Mittel in ihrer Einheit von Form und Bedeutung nicht – wie im traditionellen Grammatikunterricht – abstrakt, formal und mit Hilfe trockenen Ausgangssprachmaterials einzuführen, sondern aus interessanten, lebendigen literarischen Sprachkunstwerken zu gewinnen, sie zu bestimmen, zu festigen und anzuwenden. Der Grammatik-Werkstatt ist er insofern verbunden, als er „vom Einfachen zum Zusammengesetzten, also vom Wort zum Satz und von dort teilweise zum Text oder zur Äußerung“ geht. (Bredel 2007: 228)

„Integrativ“ bezieht sich nicht nur vor allem auf die Verbindung von Lese- (bzw. Literatur-) und Sprachunterricht, sondern auch auf die bildungsinstitutionelle Verknüpfung von Kindergarten und Schule bzw. auf die klassen- sowie schulstufenübergreifende Perspektive von Grundschule über die Sekundarstufen bis zum Gymnasium.

Kindorientiert bedeutet beim gegenwärtigen lernpsychologischen Stand immer handlungs- und produktionsorientiert – auch und vor allem in dieser Hinsicht bestehen operationale Verbindungen zur Grammatik-Werkstatt. Sprachhandlungen des Umformulierens oder sprecherische Proben liegen beim augenblicklichen literaturdidaktischen Stand der Gedichtbehandlung (Haas / Menzel / Spinner 1994) in enger Verbindung mit gegenständlichen Operationen wie Erwürfeln von Vorsilben oder Aufkleben von Wortbausteinen usw. zwingend nahe. Zwar sprach bereits Weisgerber von der „eigenen Beobachtung“ und Wichtigkeit „eigenen Findens“ (1966: 36), aber es

geht doch eher um methodische Unterstützung der Eigenaktivität der Schüler, um angeleitetes Entdecken. Grammatische Einsichten werden sprachhandelnd gewonnen und in eigenen Sprachproduktionen verwendet. Lesen und Interpretieren literarischer Texte, grammatisches Untersuchen und (Weiter-, Um-, Neu-)Schreiben werden verbunden, was zu einem tieferen Verständnis grammatischer Mittel, aber auch der sie beherbergenden Gedichte führt (Einheit von grammatischer Sprachuntersuchung und literarischem Sprachverstehen).

Das vorliegende Konzept ist also – in Bezug auf die Textsorte Gedicht – ein exemplarischer, integrativer, induktiver, handlungs- und produktionsorientierter literar-grammatischer Ansatz.

Oder in der Terminologie Helmers: Es geht um das grammatische Betrachten, Verstehen und Üben literarisch gestalteter Sprache – im Unterschied zum situativen Grammatikunterricht – in planbaren literar-grammatischen Lernsituationen, offen gegenüber entstandenen Schülertexten.

Niemand mag die immanenten sprachpflegerischen Absichten ernsthaft kritisieren – Sprachanregungen dürften heute, wo der Wortschatz vieler Kinder geschrumpft ist und Sprachanregungen (Buch, Gespräch) oft fehlen, besonders gut tun.

Das entwickelte didaktische Konzept einer ‚Gedichtgrammatik‘ entspricht sowohl einer Orientierung am Kind, als auch an der Sache (Sprache). Insofern ist es auch dem didaktischen Curriculum Essens und der inhaltsbezogenen Grammatik verbunden. Der Aufbau systematischen grammatischen Wissens im Sinne der in Abb. 3 aufgeführten Ebenen Laut, Wort, Satz, Text ist allerdings gedichtauswahlabhängig, da geeignete sprachliche Angebote zu den entsprechenden grammatischen Mitteln der jeweiligen Ebenen notwendig sind. Hier ist der reiche Schatz der Gedichte für Kinder zu sichten, zu ordnen, den genannten Ebenen zuzuordnen und methodisch überzeugend aufzuarbeiten.

Der Ansatz wurde zunächst mit Schwerpunkt Vor- und Grundschulzeit entworfen, aber er ist weiterzuführen, indem z.B. rhetorische Mittel – wie bereits in der traditionellen Grammatik – eingebunden werden. Vielleicht kann Grammatikunterricht, der seit Schüलगenerationen nicht gerade zu den beliebtesten Bereichen des Sprachunterrichts gehört, von der Schönheit und dem (humoristischen) Charme vieler Gedichte profitieren:

„Ich glaube nicht, dass es dem Gedicht schadet, dass ich es ein wenig auseinandergelautet habe. Eine Rose ist schön im ganzen, aber auch jedes ihrer Blätter ist schön.“  
(Brecht 1964: 246)

#### **4. Aufgaben und Teilbereiche der Grammatik sowie Entwurf einer ersten Systematik**

Zur Auswahl von Gedichten für die gezielte Aufdeckung, Einübung und Anwendung grammatischer Phänomene ist zunächst von einer Sachübersicht über die Bereiche der Grammatik auszugehen. Sprachbetrachtung in der Grundschule betraf bzw. betrifft gewöhnlich die folgenden, in 4.1 und 4.2 behandelten Gebiete.

- Lautlehre (Phonetik, Phonologie)
- Wort- und Formenbildung (Lexik, Flexion, Morphologie)
- Satzlehre (Syntax als Kernbereich der Grammatik)
- Rhetorik (Redekunst) (traditionell bes. in höheren Schulen: kunstfertige Redegestaltung, ihre Regeln, Aufbau, Gliederung (dispositio), ihre Ausdrucksmittel und Stilformen (Topoi))<sup>11</sup>

#### 4.1. Das Wort

Wortarten:

- Substantive (Nomen) zur Bezeichnung von Personen, Sachen, abstrakten Begriffen (*Klaus, Berg, Dieb, Glück*), Adjektive, Pronomen und Numerale werden dekliniert, Adverbien, Präpositionen, Konjunktionen und Interjektionen nicht. Verben werden konjugiert. Zur Deklination gehören Kasus (Nominativ oder Wer-, Genitiv oder Wes-, Dativ oder Wem- und Akkusativ oder Wenfall), Genus (maskulin, feminin, neutrum), Numerus (Singular, Plural – Pluralbildung durch 5 Möglichkeiten: Endungen -e, -en, -er, -s und Umlaute ä, ö, ü, äu) sowie Adjektivkomparation (Positiv oder Grund-, Komparativ oder Mehr- bzw. Vergleichs- und Superlativ oder Meiststufe bzw. Höchstgrad).
- Artikel als Begleiter des Substantivs (bestimmte und unbestimmte Artikel wie *der, die, das* und *ein, eine*, Geschlechtswörter), die dessen Fall (Kasus), Geschlecht (Genus) oder Zahl (Numerus) bestimmen.
- Pronomen (Stellvertreter) des Substantivs, die es ersetzen, auf Zugehörigkeit, Person oder Sache verweisen, Fragen einleiten, auf den Handelnden zurückverweisen, unbestimmte Mengen angeben oder Wiederholungen vermeiden (Personalpronomen: *ich, du, er, sie, es, wir, ihr* *sie*, Possessivpronomen wie *mein, dein, sein, unser, eure*, Demonstrativpronomen wie *diese, jener, dasselbe*, Relativpronomen wie *der, welcher, was*, Interrogativpronomen wie *wer, was, welcher*, Indefinitpronomen wie *alles, mancher, viel, einige*).

---

11 Gedichte sollen nicht nur Welt poetisch erfahren, sondern auch Sprachschönheit und Sprachstruktur erleben lassen. Rhetorische Stilfiguren sind in ihrer Systematik allerdings kaum Gegenstand der Grundschule, daher können sie im Rahmen dieses Beitrages nur angedeutet werden:

1. Lexikalische Stilmittel (Wortfiguren): Archaismus (veralteter Ausdruck), Allegorie (Abstraktes wird bildlich veranschaulicht), Metapher (Übertragung, ineinander verschmolzener Vergleich), Metonymie (Bezeichnungsübertragung), Periphrase (Umschreibung), Personifizierung (Vermenschlichung), Hyperbel (Übertreibung), Litotes (untertreibende Bejahung durch Doppelnein), Emphase (Nachdruck, Eindringlichkeit), Ironie (das Gegenteil von dem Gemeinten sagen), Symbol (Erkennungszeichen, Sinnbild unterlegt tieferen Sinn), Synästhesie (Eindrucksvermischung, Zugleichempfinden verschiedener Sinneseindrücke), Synekdoche (Teil für das Ganze), Euphemismus (Beschönigung, Verharmlosung), Onomatopoesie (Lautmalerei), Oxymoron (Zusammenrücken zweier sich widersprechender Begriffe).

2. Syntaktische Stilmittel (Satzfiguren): Syntaktischer Parallelismus (Wiederkehr fast gleich gebauter Sätze), Chiasmus (Überkreuzstellung), Klimax (Steigerung), Antiklimax (Steigerung durch Verkleinerung, Entspannung), Zeugma (Verbindung mehrerer zusammengehörender Substantive durch ein Verb, wodurch auf verschiedenen Ebenen Liegendes aufeinander bezogen wird), Anapher (Wiederholung eines Satzanfangs im Folgesatz), Epipher (Wiederholung eines Wortes am Satzende, Gegenteil von Anapher), Antithese (Entgegenstellung), Ellipse (Auslassung von Worten oder Satzteilen), Correctio (Korrigierende Verstärkung eines zu schwachen Ausdrucks), Epanalepse (Wiederaufnahme eines oder mehrerer Wörter), Inversion (Umstellung der üblichen Wortfolge), Prolepse (Endstellung, Nachtrag), Parenthese (Satzeinschub, Sprengung der Satzgeschlossenheit), Wortspiel (Wiederaufnahme von Wörtern, ähnlich Epanalepse, häufig aufgrund phonologischer Ähnlichkeiten).

- Verben, aus Sicht der Dependenzgrammatik für den Satzbau bestimmend, dienen zur Bezeichnung dessen, was ist oder geschieht und werden nach Person (1, 2., 3. Person Einzahl oder Mehrzahl), Numerus sowie Tempus (Zeitwort in Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft: Präsens, Präteritum / Imperfekt, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I und II) formverändert (konjugiert) (*spielen, reimen ...*). Für die Wort- und Formenbildung sind Wortbausteine wie Wortstamm (*geh-*), Endung (*-en*), Vorsilbe (Präfix *ge-gangen*), Nachsilbe (Suffix) sowie die Verfahren der Ableitung und Zusammensetzung wichtig.  
Man unterscheidet Voll- (können das Prädikat allein bilden), Hilfs- (für die Formenbildung: *sein, haben, werden*) und Modalverben (*dürfen, können, müssen, mögen, wollen, sollen*). Die meisten Verben gehören zur Konjugationsklasse regelmäßiger (schwacher) Verben (*lebt, lebte, gelebt ...*). Bei den unregelmäßigen (starken) Verben sind die mit Veränderung des Stammvokals und Ablaut bei der Formenbildung die häufigsten (*klingen, klang, geklungen ...*). Das Verb hat eine Aussageweise (Modus, Indikativ, Konjunktiv, Imperativ). Verben bilden außer den bestimmten (finiten) fünf infinite Formen: Infinitiv Präsens, Infinitiv Perfekt, Infinitiv Futur und Partizip Präsens (Partizip I: Verbstamm mit Endung *-end*, z.B. *fahrend* oder mit *e*-Ausfall: *wimmer-nd*) sowie Partizip Perfekt (Partizip II: bei regelmäßigen Verben z.B. *ge-lieb-t*, ablautend z.B. *ge-fahr-en*, bei fester Vorsilbe ohne *ge-*, z.B. *entkommen*, bei trennbarer Vorsilbe mit eingeschobenem *-ge-*, z.B. *fort-ge-fahren*). Die übliche Endung der Grundform eines deutschen Verbs (Infinitiv Präsens Aktiv) ist *-en*. Zu unterscheiden sind folgende Infinitivformen: Infinitiv Präsens Aktiv (*lieben*), Infinitiv Futur I Aktiv (*lieben werden*), Infinitiv Perfekt Aktiv (*geliebt haben*), Infinitiv Futur II Aktiv (*geliebt haben werden*) sowie die Passivformen: Infinitiv Präsens (Vorgangs)passiv (*geliebt werden*) und Infinitiv Perfekt (Vorgangs)passiv (*geliebt worden sein*) sowie Infinitiv Präsens (Zustands)passiv (*gefroren sein*) und Infinitiv Perfekt (Zustands)passiv (*gefroren gewesen sein*).
- Adjektive (Eigenschaftswörter) zur Bezeichnung von Eigenschaften von Substantiven (*glücklich, besorgt, rot ...*). Man kann die meisten steigern.
- Konjunktionen (Bindewörter) zur Verbindung von Wörtern, Wortgruppen, Sätzen (*und, oder, aber, weil, wenn, sobald ...*).
- Adverbien (Umstandswörter) zur Angabe näherer Umstände der Verb- oder Adjektivbedeutung (*sehr, dort, immer, bald, gerne ...*).
- Präpositionen (Verhältniswörter) zur Verbindung mit einem Substantiv oder Pronomen, wobei deren Kasus durch die Präposition bestimmt wird (*in, auf, über, wegen, durch ...*)
- Zahlwörter (Numerale wie *sieben*) geben Kardinal- (*eins, zwei ...*) und Ordinalzahlen (*der erste, der zweite*) an.
- Interjektionen (Empfindungslaute und -worte wie *juchhu, plumps, au, bä*).

## 4.2. Der Satz

Nach Glinz (2006: 424) ist die Syntax der „eigentliche Zentralbereich aller Grammatik.“ Der Satz besteht in der Regel aus einer Folge zusammengehöriger Wörter, die regelhaft und sinnvoll (kohärent) angeordnet sind, eine Aussage, Frage, einen Ausruf oder eine Aufforderung ausdrücken. Der Satz ist eine größere Einheit des Verstehens, aber auch eine Einheit grammatischer Strukturierung (Propositionen, Teilsätze) vom Verb ausgehend (Glinz 2006).

„So haben wir oft schon Gedichte behandelt.“ ist ein Satz, „Behandelt haben Gedichte schon wir oft so.“ nicht.

Satzarten:

- Aussagesatz (Paul trifft Paula.)

- Fragesatz (Wen trifft Paul?)
- Ausrufesatz (So ein niedliches Kind!)
- Aufforderungssatz (Komm sofort her!)

Satzbau:

Wörter stehen im Satz gruppenweise zusammen. Als Satzglieder bilden sie Sätze. Einfache Sätze bestehen aus Subjekt und Prädikat: *Paul ist niedlich*. Das Subjekt kann erweitert sein: *Es ist der Paul, der niedlich ist*. Das Prädikat kann aus dem Verb allein bestehen.

Das Objekt ist oft, aber durchaus nicht immer (bei intransitiven Verben) erforderlich: *Der Regen fällt vom Himmel*. und *Der Regen fällt*. Es gibt im Kasus direkt vom Verb bestimmte Objekte.

- Akkusativobjekt: Der Vogel frisst den Wurm.
- Dativobjekt: Der Tiger begegnet dem Bären.
- Genitivobjekt: Das Kind bedarf unserer Hilfe. und
- Präpositionalobjekte (Es kommt aus der Schule., Präposition vom Verb bestimmt).

Präpositionalobjekte sind Satzglieder, die eine Präposition enthalten, die wiederum vom Verb bestimmt wird (Sie verlässt sich *auf ihre Schönheit*. Sie kommt *von innen*.).

Adverbiale enthalten nähere Angaben über Ort (*In der Schule* begegnen sich Kinder verschiedener Kulturen.), Zeit (*In der Dämmerung* flog er davon.), Art und Weise (*Gierig* fraß der Vogel den Wurm.) oder Grund (*Aus Hunger* fraß der Vogel den Wurm.). Man kann sie weglassen (Weglassprobe), ohne dass der Satz seinen Sinn verliert, oder verschieben (Umstell- oder Verschiebeprobe).

Einfache Sätze:

Es gibt einfache (*Er verlässt das Haus*. In solchen Minimalsätzen kann man nichts weglassen. Als Sonderfall werden sogar Einwortsätze unterschieden) und erweiterte einfache Sätze, die nur ein Verb enthalten (*Er verlässt das Haus um sieben Uhr*. oder *Um sieben verlässt er eilig das große, gelbe Haus*.) Strukturanalysen können nach verschiedenen Aspekten vorgenommen werden: nach Satzgliedern, Wortarten (s.o.), Stil, Aussage usw.

Zusammengesetzte Sätze (Satzverbindungen):

Jeder Satz einer Satzverbindung enthält mehrere Verben (Teilsätze). Die Teilsätze können, wenn sie nicht verknüpft sind, gereiht sein (*Er legte den Gurt an, kurbelte das Fenster herunter*.), einander beigeordnet (*Er legte den Gurt an und kurbelte das Fenster herunter*.) oder untergeordnet sein (*Er, der es eilig hatte, legte den Gurt an*.). Die Teilsätze aus *Er legte den Gurt an, kurbelte das Fenster herunter*. sind unabhängige und für sich alleine je vollständige Sätze, ebenso *Er legte den Gurt an und kurbelte das Fenster herunter*.

Haupt- und Nebensätze (Satzgefüge):

Nebensätze ergeben allein keinen vollständigen Sinn (... *der es eilig hatte* ..., Relativsatz, hängt ab von *Er ... legte den Gurt an*., Hauptsatz). Im Satz *Er* (Subjekt), *der* (Relativpronomen) *aus Berlin* (Adverbiale) *kommt* (Prädikat / Verb), *legte* (Prädikat / Verb) *den Gurt* (Akkusativobjekt) *an* (Bestandteil des zusammengesetzten Verbs). ist ... *der aus Berlin kommt* ... in den Hauptsatz eingefügt.

Arten von Nebensätzen:

- Relativsätze werden von Relativpronomen (*der, die, das, dessen, was, welcher ...*) eingeleitet (... *der es eilig hatte ...*).
- Infinitivsätze werden mit *zu, ohne zu, um zu, an(statt) zu* eingeleitet (*Er fuhr, ohne es eilig zu haben.*). Auch nach der neuen Rechtschreibung können Infinitivgruppen, einschließlich derer, die mit *zu* eingeleitet werden, noch mit Komma abgetrennt werden (K 116). Beim einfachen Infinitiv (nur Verb mit *zu*) kann es weggelassen werden (K 117).
- Adverbialsätze werden von Konjunktionen (*weil, obwohl, damit, wie, wenn ...*) eingeleitet, die die Sinnrichtung angeben (*Er fährt, wenn die Straße frei ist.*). Man unterscheidet verschiedene Adverbialsätze: Temporalsätze (Zeit), Konditionalsätze (Bedingung, Voraussetzung), Kausalsätze (Grund, Ursache), Konsekutivsätze (Folge, Wirkung), Finalsätze (Zweck, Absicht), Konzessivsätze (Zugeständnis, Einräumung), Modalsätze (Art und Weise), Adversativsätze (Gegensatz), Lokalsätze (Ort) und Komparativsätze (Vergleich).

Von diesen Bereichen der Grammatik wird eine erste Systematik zur zielgerichteten Auswahl und Erarbeitung entsprechender grammatischer Strukturen in Gedichten abgeleitet:

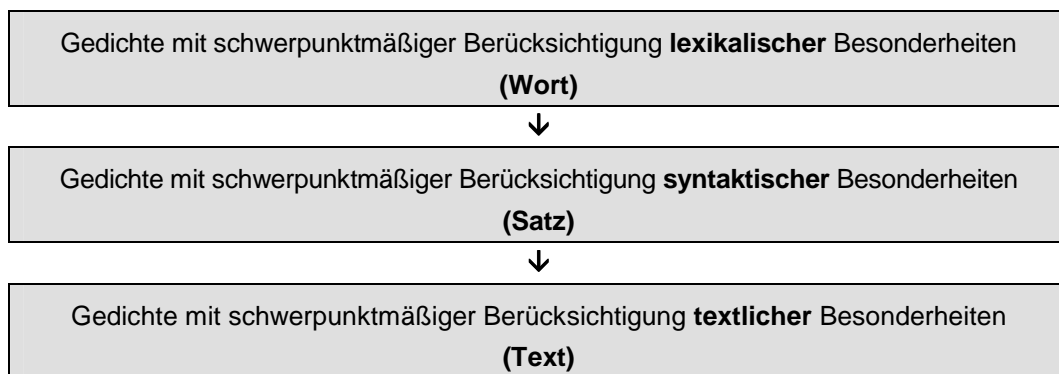


Abb. 1: Gedichte zur Entwicklung grammatischer Strukturen in Wort, Satz, Text

Es handelt sich bei dieser (vorläufigen!) Systematik um eine Schwerpunktsetzung, die sich der wechselseitigen Zusammenhänge und Interferenzen zwischen den aufgeführten sprachlichen Ebenen bereits bewusst ist (vgl. Abb. 3). Aufzunehmen wäre aber unbedingt noch die Lautebene (Phonologie, Heitmann 2005), denn die meisten Kindergedichte sind wegen ihrer spezifischen Gestaltung hinsichtlich Reim, Rhythmus und Metrum auch eine besonders strukturierte Folge von Klangelementen (betonte und unbetonte Silben). Wörter und Laute lassen sich so voneinander abheben, Bedeutungen besser strukturieren. Sprachrhythmik erleichtert Sinnverständnis durch Erfassen der syntaktischen Gliederung des Satzes in Wortgruppen, Wörter, Silben und Laute. Eine rhythmische Satzgliederung unterstützt den auszudrückenden Inhalt und wird umgekehrt von ihm bestimmt.

Somit scheinen rhythmische Schemata Wortvorstellung, Wortmerken und Sinnverständnis strukturell zu fördern. Diese sachimmanenten Begründungen müssen durch lernpsychologische Aspekte des Sprechen-, Hören- und Lesenlernens weiter ergänzt werden:

„Die Sprechmelodik vermittelt [...] nicht nur basale Botschaften des Gefühls, sondern übernimmt sprachliche Funktionen und gibt [...] Trenn- und Vokabelhilfen.“ (Butzkamm / Butzkamm 1999: 102)

Rhythmisch-melodisch wohlgegliedertes Sprechen ist ein wichtiger Zugang zum Inhalt. Es erleichtert durch Tonfall, Tonhöhe, Tonstärke und Tondauer das kontinuierliche Hervorbringen, Aufnehmen und Verarbeiten von Äußerungen. Die laute und flüsternde Artikulation ist beim Sprechen und Vorlesen – wie unter 5 gezeigt wird – als ‚Klangbildgeländer‘ in der Grundschule insbesondere für Leselerner unverzichtbar. Sprachgeübte, deren kognitive Ressourcen weniger stark durch lesetechnische Anstrengungen gebunden sind, lesen und sprechen Sätze nicht stakkato-wortadditiv (‚Robotersprache‘), sondern legato, in Fertigteilen (chunking), Megawörtern und Melodiebögen, aus denen sie Wörter auslassen und einbauen können. Zuhörer empfangen also nicht nur verbale und nonverbale Mittel, sondern durch Lautstärke und Stimmführung auch Gefühlszustände und Deutungen. Tonfall, Tonintervalle, Tonhöhenunterschiede und Tonstärke bilden einen kommunikativen Subtext und tragen – wenn auch manchmal nur unterschwellig – ebenfalls Informationen an den Rezipienten heran.

Anders als die visuelle Gliederungs- und Gestaltungsfähigkeit ist die melodische Wahrnehmung bei Kindern schon zeitig ausgeprägt: Oft spürt bereits ein Säugling, was seine Mutter meint, wenn sie die Stimme hebt. Bereits im Alter von weniger als einem Jahr setzt er selbst melodische Muster ein, um seine Eltern zu bestimmten Handlungen zu bewegen. Auch Eltern legen doppeltes Verstehen an, indem ihre Sprechmelodik im sog. Mutterischen nicht nur die Botschaft selbst, sondern auch Verstehenshinweise enthält (Wichtiges, Ende der Äußerung ...).

## **5. Grammatikverständnis und Entwicklungsorientierung sowie Ausbau der Systematik**

### **5.1. Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten**

In der vorschulischen Bildung und Erziehung werden in den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz die Orientierungen im Bildungs- und Erziehungsbereich ‚Sprache‘ recht offen gehalten. Die Kinder sollen erfahren und entdecken, dass

„Sprache eine wichtige Funktion als Medium der Kommunikation und Zuwendung hat.“

„Sprache aus einzelnen Lauten besteht, die man voneinander unterscheiden kann, und Lust am Artikulieren entwickeln.“

„[...] es viele verschiedene Sprachen gibt, die alle die gleiche Funktion erfüllen, und Lust am Lernen einer anderer Sprache entwickeln.“ und

„... dass Sprache auch in schriftlichen Symbolen ihre kommunikative Funktion erfüllen kann, und Interesse am Schreiben entwickeln.“ (2004: 41-43)

Zu diesen Schwerpunkten werden jeweils einige wichtige Beispiele angeregt: mit Sprache spielen, rhythmisch sprechen, Arbeit am Wortschatz, der Begriffs-, Laut- und Pluralbildung sowie am Satzbau, das Regelsystem der Sprache entdecken, angemessener Einbezug von Schriftlichkeit, Hinweis auf die geschriebene Form einfach zu unterscheidender Laute usw.

## 5.2. Teilrahmenplan Deutsch

Der Teilrahmenplan Deutsch von Rheinland-Pfalz beispielsweise fordert im ‚Leistungsprofil‘, welches die am Ende der Grundschulzeit zu erbringenden Leistungen der Kinder festlegt:

„Sie haben erfahren, dass sie ihre jeweiligen Spracherfahrungen erweitern, korrigieren, flexibilisieren und reflektieren können, indem sie sich zunehmend bewusst mit grammatischen Gesetzmäßigkeiten und Begriffen in operativer, funktionsbezogener und pragmatischer Weise auseinandersetzen. Sie haben erkannt, dass ihnen dies bei der Weiterentwicklung des Hörverstehens, Sprechens, Lesens und Schreibens hilft.“ (2005: 10)

Grundsätzlich sind diese Zielvorgaben nach oben hin offen. Sie bieten wesentliche Ansatzpunkte für grundlegende Lernprozesse. Unter ‚Wissens- und Kompetenzentwicklung‘ wird über Sprachreflexion gesagt, dass die Kinder

„über Sprache nachdenken (Begriffe klären, Wortbedeutungen erschließen, Regelmäßigkeiten erkennen, die Wirkung sprachlicher Äußerungen reflektieren ...)“ sollen (2005: 11) und dass sich die „Vermittlung von Sprachwissen und die Arbeit an Sprachmodellen (Grammatik) [...] an konkreten Aufgaben zum ‚Verstehen und Verstanden werden‘ [...]“ zu orientieren habe.

Gedichte sind als eine dieser konkreten Sprachaufgaben besonders geeignet. Zum Erwerb der Reflexionskompetenz werden drei wichtige Handlungen bzw. Verfahren hervorgehoben: „entdecken – begreifen – ordnen“ (2005: 12). Für „Sprache und Sprachgebrauch“ (2005: 15) werden der semantische Bereich (hinsichtlich Wort, Satz und Text), der syntaktische und der phonologische Bereich genannt, die sich sämtlich in der Abb. 2 wiederfinden.

Im Rheinland-Pfälzischen Lehrplan Deutsch Grundschule (Fassung 1984: 73ff.) stellte sich das Aufgabenfeld Sprachüben / Sprachbetrachten noch in vier Einzelgebieten dar:

- Mitteilungen durch Zeichen
- Lautlehre
- Wortlehre
- Satzlehre

Eingangs wurden Gedichte als Klangerlebnis beschrieben. Das Einzelgebiet „Lautlehre“ legt ebenfalls nahe, Abb. 1 zu erweitern, indem Untersuchungen zum Sprachklang (Phonologie) grammatischer Gebilde (hier: Gedichte) eingefügt werden. Aus Lehrbüchern und ähnlich detaillierten Lehrplänen früherer Jahre stufen- und klassenspezifische Orientierungen für bestimmte Inhalte abzuleiten, ist leichter als aus aktuellen Rahmenrichtlinien. Dessen Orientierungsrahmen legt weder Jahrgangsziele noch eine zeitliche Reihenfolge von Teilbereichen fest. Er verweist auf einen an der heterogenen Entwicklung der Kinder angelehnten spiraligen Aufbau, weshalb eine „orientierende Zuordnung zu den Klassenstufen 1 / 2 bzw. 3 / 4“ nicht vorgenommen wird. Den Begründungen, dass „die Kompetenzentwicklung durchgängig erfolgen muss und kein Teilbereich zu einem definierten Zeitpunkt als abgeschlossen betrachtet werden kann“ und dass die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder nicht eingeeignet werden dürfen, ist nicht zu widersprechen. Pädagogen kommen jedoch in Zuschnitt auf eben diese individuellen Kompetenzen in ihrer alltäglichen Arbeit nicht umhin, genau solche praktischen Orientierungen in Form von konkretisierenden Arbeitsplänen mit differenzierten Lern- und Förderschwerpunkten aufzustellen. Deshalb soll auch „Jede Schule [...] einen auf ihre Situation bezogenen Arbeitsplan entwickeln, der die Rahmenvorgaben strukturiert“ (2005: 22). Gleichzeitig kön-

nen Rahmenpläne und Bildungs- und Erziehungsempfehlungen jedoch nur dann tatsächlich auch praktisch umgesetzt werden, wenn die Lehrkompetenz mithält. Mit der Offenheit von Rahmenplänen wachsen also Ansprüche an die universitäre Ausbildung und an die Qualität des Lehramtsstudiums.

Der Orientierungsrahmen des Teilbereiches „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ umreißt vier Schwerpunkte: „grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen“<sup>12</sup>, „sprachliche Verständigung untersuchen“, „an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten“ sowie „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken“ (28f.).

Der Schwerpunkt „an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten“ beschreibt die traditionellen Inhalte und Verfahren der Grammatik, wie sie oben dargestellt wurden. Wie man erkennen kann, bieten sie sich direkt für einen kreativ-handelnden Gedichtumgang an:

- „Wörter strukturieren und Möglichkeiten der Wortbildung kennen (z.B. Wortstamm, Vorsilbe, Suffix, Komposita, Umwandlung von Wortarten ...)
- Wörter sammeln und ordnen (z.B. Wortfamilie, Wortfeld, Ordnen nach dem Alphabet, Gegensätze, Oberbegriffe, Wortbedeutungen, Lieblingswörter ...)
- sprachliche Operationen nutzen: umstellen, ergänzen, ersetzen, weglassen
- Textproduktion und Textverständnis durch die Anwendung von sprachlichen Operationen unterstützen (z.B. durch Fragen, Umstellen oder Weglassen von Textteilen ...)
- mit Sprache experimentell und spielerisch umgehen (z.B. Assoziationen, Reimwörter, Lautmalerei, Erfinden neuer Wörter und Redewendungen ...)“ (2005: 28)

Durch die beiden bildungspolitischen Dokumente (Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten, Rahmenrichtlinien Grundschule Rheinland-Pfalz) wurde der Ansatz unter 5.1 und 5.2 regional verankert. Die Konkretisierung der Ebenen Laut, Wort, Satz und Text obliegt den Pädagogen an Kindergärten und Schulen. Abb. 3 (Punkt 5) soll hierfür Orientierung und Auswahlhilfe sein. Dazu ist die vorläufige Einteilung von Abb. 2 noch durch einen Überblick über Forschungen zur Entwicklung der Lesekompetenz unter Betonung des Textverstehens zu ergänzen und zu funktionalisieren, da für die Grundschule die Bedeutung der Lesefertigkeitsentwicklung zentral ist.

---

12 Im Anhang sind zu den Ebenen Wort, Satz und Text die Begriffe aufgeführt, die den Kindern bis Ende der Grundschule vertraut sein sollen. Gleichzeitig konkretisieren diese Begriffe den Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ und bilden eine Systematik im Sinne des Gegenstandes und der oben entwickelten Grafik ab:

*Wort:* Buchstabe, Laut, Selbstlaut, Mitlaut, Umlaut, Silbe, Alphabet – Wortfamilie, Wortstamm, Wortbaustein, Wortfeld, Wortart – Nomen: Einzahl (auch: Sing.), Mehrzahl (auch: Pl.), Fall, Geschlecht – Verb: Grundform, gebeugte Form, Zeitformen: Gegenwart, Vergangenheitsformen – Artikel: bestimmter / unbestimmter Artikel – Adjektiv: Grundform, Vergleichsstufen – Pronomen – andere Wörter;

*Satz:* Satzzeichen: Punkt, Komma, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Doppelpunkt, Redezeichen – Satzart: Aussage-, Frage-, Ausrufesatz – wörtliche Rede: Subjekt – Prädikat – Ergänzungen: Satzglied, einteilige / mehrteilige Ergänzung (auch: Obj.) – Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft;

*Text:* Titel, Inhaltsverzeichnis, Überschrift, Kapitel, Abschnitt, Zeile, Strophe, Vers, Reim usw. – Märchen, Gedicht usw. – Buch, Lexikon usw. – Verlag, Autor / Autorin usw.



Abb. 2: Gedichte vor, während und nach der Grundschule<sup>13</sup> zur Entwicklung grammatischer Strukturen auf phonologischer, lexikalischer, syntaktischer und textlicher Ebene (Ergänzungen gegenüber Abb. 1 *kursiv* hervorgehoben)

## 6. Lesepsychologische Begründung und abschließende Systematik

Wie unter Abschnitt 3 ausgeführt, war Grammatikunterricht geschichtlich Teil des Leseunterrichts, und es war eine Absicht funktionalen Grammatikunterrichts, Sprachbetrachtung in den übrigen Unterricht, auch in den Lese- und Literaturunterricht, einzubinden.

„Man kann [...] nacherzählen, oder rückwärts lesen, oder verspotten, oder bestehlen, oder weiterdichten, oder übersetzen [...] Lesen heißt immer auch: zerstören – wer das nicht glauben will, möge die Gehirnforscher fragen –; zerstören und wieder zusammensetzen. Damit entsteht allemal etwas Neues [...] Ein Spiel also, eine Schnitzeljagd, ein Vergnügen. Mehr nicht? Oh, es wäre schon einiges gewonnen, wenn wir wieder lesen könnten, ohne zu gähnen. Der Rest ist Kunst.“ (Thalmayr, A., alias Hans Magnus Enzensberger 1985: VI-VIII)

Gedichte müssen, wenn sie als Textgrundlage für grammatische Einsichten und zur Gewinnung grammatischen Wissens dienen sollen, nicht nur vom Lehrer, sondern vor allem von den Schülern selbst gelesen werden. Grammatik formt nicht nur sprachproduktive Handlungen (Sprechen, Schreiben), sondern erleichtert auch Sprachrezeption (Hör- und Leseverstehen). Der Orientierungsrahmen regt daher berechtigt an, „über Verstehens- und Verständigungsprobleme (zu) sprechen“ (28).

Nachfolgend wird für die sprachrezeptive Handlung ‚Lesen‘ zu zeigen versucht, dass dabei funktionell weder ein simples Nacheinander hierarchischer Verarbeitungsebenen oder Kompetenzstufen noch das Prinzip der vollständigen Phonem- / Graphem-, Wort-, Satz- und Textanalyse bestimmend ist. Auch trifft eine rein additiv-modulare Vorstellung (vom Laut über das Wort zum Satz) nicht zu, die ein einbahnstraßenarti-

<sup>13</sup> Die in der Bildungs- bzw. Schulstufenbindung implizit enthaltenen Altersbezüge unterliegen prinzipiell derselben Kritik, die gegen alle Phasenmodelle mit Altersbindungen erhoben wird – ob es sich hierbei um psychologische Stufen der Denkentwicklung, um ontogenetische Stufenmodelle des Laut- oder um didaktische des Schriftspracherwerbs handelt. Der hier gemeinte Bezug betrifft aber die zu erarbeitenden *rein* grammatischen Mittel und ist zunächst von der inhaltlichen Zugänglichkeit der Gedichte zu unterscheiden. Um nicht in Formalismus zu verfallen, muss letzterer selbstverständlich mit berücksichtigt werden. Auf Diskontinuitäten und Überlappungen wurde verwiesen.

ges Aufsteigen von der graphemisch-phonologischen über die lexikalische zur syntaktischen und textlichen Analyse unterstellt.

Das Nacheinander der unter 4. abgeleiteten sprachlichen Ebenen (phonologisch, lexikalisch, syntaktisch, textlich) muss folglich um die Vorstellung flexiblen Miteinanders mit Übergängen, Stockungen, Rückgriffen und Sprüngen erweitert werden. Hier die durch Doppelpfeile komplettierte Abschlussgrafik:



Abb. 3: Gedichte vor, während und nach der Grundschule im flexiblen Miteinander von phonologischer, lexikalischer, syntaktischer und textlicher Ebene (Ergänzungen gegenüber Abb. 2: ↑)

Auf der Sachebene existieren Wechselwirkungen zwischen den sprachlichen Mitteln der dargestellten Ebenen, und didaktisch ist anstelle einer Reihenstruktur ein Spiralcurriculum gemeint. Auch psycholinguistische und kognitionspsychologische Forschungen zur Entwicklung der Lesekompetenz unter Betonung des Textverstehens belegen, dass hierarchieniedere und -höhere Prozesse beim Lesen vielfach miteinander wechselwirken. Erkennungs-, Unterscheidungs- und Verstehensprozesse auf der Laut- / Buchstabenebene, auf der Wortebene und auf der Satz- und Textebene steigen demnach nicht zwangsläufig von der niederen, basalen, zur höheren Ebene auf, sondern interagieren flexibel miteinander (interaktives Mehrebenen-Modell). Textgeleitete (bottom up) und wissens- oder lesergeleitete Verarbeitungsstrategien (top down), vorwärtsgerichtete (antizipierende) und rückwärtsgerichtete (regressive, präzisierende und korrigierende) Teilaktionen ergänzen sich einander dabei ständig.

Hierarchieniedere Prozesse bewegen sich dabei in der Mikrostruktur von Texten und haben – ausgehend von der Worterkennung sowie der Verbindung von Wortfolgen vermittels semantischer und syntaktischer Relationen – den Aufbau einer propositionalen Textrepräsentation, d.h. das Erfassen von Prädikat-Argument-Strukturen zum Ziel.

Hierbei spielt im Schriftsprach-Erwerbsprozess das phonologische Rekodieren eine besondere Rolle. Es wird in einem psycholinguistischen Probierverhalten (Ratespiel) die graphemische Struktur des Wortes in eine lautliche Entsprechung übersetzt, die dem konventionellen Wortklang des Wortes der Sprachgemeinschaft entspricht. Ein Bedeutungsverständnis kann sich auf zweierlei Weise einstellen: einmal, wenn ein geläufiges Wort unter Verwendung graphemisch-phonologischer Korrespondenzregeln geläufig ausgesprochen wird, zum anderen lexikalisch, also direkt von der Druckvorlage, weitgehend ohne Verlautbarung. Flexible Modelle legen nahe, dass

beide Zugriffsweisen, phonologische und graphisch-automatisierte, starten, wobei die effizientere zum Abbruch der langsameren führt. Phonologische Anteile erklären wesentlich interindividuelle Lesekompetenzunterschiede. Leseschwache und langsame Leser scheinen ihren lexikalischen Zugriff durch den Satzkontext teilweise kompensieren zu müssen, also kontextanfälliger zu sein, während lesestarke Kinder Wortbedeutungen weitgehend kontextunabhängig zuordnen können und weniger syntaktisch beeinflusst werden. Schlechtere Leser scheinen insbesondere graphemisch-phonologische und lexikalische Defizite zu haben und versuchen diese kontextuell auszugleichen.

Daraus kann man dreierlei schließen,

- erstens, dass Gedichte mit einer auffälligen Lautstruktur, insbes. sog. Lautgedichte, gerade jüngere Zuhörer oder Leser phonologisch sensibilisieren können;
- zweitens, dass man Gedichte, die lexikalische Besonderheiten thematisieren, in einem Curriculum als grundständiger als solche mit komplexen syntaktischen Auffälligkeiten begreifen kann; der effiziente Zugriff auf Wortbedeutungen ist basal für Spracherwerb und gutes Lesen – dies stützen auch Befunde zum Vokabelschatz im Fremdsprachenlernen –, der Wortschatz als Ergebnis geistiger Auseinandersetzung mit Welt geht auch in übergeordnete Verarbeitungsprozesse ein;
- drittens, dass Gedichte, die eindringlich auf syntaktische Besonderheiten verweisen, jedoch – holistisch gesehen – hierarchieniedere Defizite auf der graphemisch-phonologischen und lexikalischen Ebene möglicherweise kompensieren helfen können.

Nach lokalem propositionalen Verständnis werden semantische Relationen zwischen aufeinanderfolgenden Sätzen und Propositionen hergestellt, um eine kohärente Textrepräsentation zu erhalten. Anders gesagt: Komplexere Texte erfordern lokale und globale Kohärenzbildungen, die größere Textteile miteinander verbinden, um einen Zusammenhang auf höherer Ebene zu erreichen. Hierzu sind auch syntaktische und semantische Integrationen, Abstraktionen, Reduktionen, Transfers und Interpretationen notwendig.

Aber Prozesse sorgfältiger, sukzessiver Laut-Buchstaben-Auswertung und Prozesse ganzheitlicher und teilganzheitlicher Worterkennung stehen miteinander in engem Wechselspiel, so dass einmal Buchstaben, dann wieder Wörter im Verarbeitungsvorgang dominieren können. Dies erklärt, dass auch Fragmente bekannter Wörter erlesen werden können bzw. bekannte Wörter auch dann erkannt werden können, wenn sie unvollständig analysiert wurden (Wortüberlegenheit). Wie eine vollständige graphemisch-phonemische Analyse des Wortes in der Regel nur dann notwendig wird, wenn globales Erfassen nicht bedeutungstiftend ist, scheint auch eine syntaktisch vollständige Analyse nur dann vorgenommen zu werden, wenn eine erste Analyse sinntragender und beziehungsstiftender Wörter sowie wahrscheinlicher Satzmuster scheitert. Die grammatische Analyse muss offenbar im Leseprozess demnach nur bei Bedarf vollständig sein. Syntaktische Strukturen scheinen den Aufbau semantischer Sinnstrukturen lediglich zu unterstützen, die syntaktische Analyse wird allerdings umso wichtiger, je mehrdeutiger und schwieriger der semantische Kontext ist.

Die Qualität der Wortidentifikation wird nicht nur durch lesetechnische Übungen / Automatismen, sondern auch durch inhaltliches und sprachliches Vorwissen, den Kontext, eine mittlere Verständlichkeit, kognitive Gliederung / Ordnung / Folgerichtigkeit / Klarheit, Interessantheit, Wichtigkeit, sprachliche Einfachheit / Lesbarkeit (Verhältnis von Kürze / Redundanz, Wort- und Satzlänge, Thema-Rhema-Folge, verständniser-

leichternde Sprachmittel wie Pronomina, Kataphora = Vorverweisungen, Anaphora = Rückverweisungen, Vorstrukturierungen / Einführungen, Wiederaufnahmen von Wort- und Satzformen, Rekurrenz = Wortwiederholung / Wortvariation usw. oder zusätzliche motivierende Stimulanzen) sowie durch die Leistungsfähigkeit des Arbeitsgedächtnisses erleichtert. Durch eine hohe Kapazität des Arbeitsgedächtnisses können gleichzeitig mehrere lexikalische bzw. syntaktische Analysen, Bezugsetzungen zwischen früher aufgenommenen und nachfolgenden Textbausteinen im Falle von Mehrdeutigkeiten oder bei Schwierigkeiten vorgenommen und die semantische Passung erleichtert werden.

Einzelne Wörter sind somit schneller vorhersagbar, die Notwendigkeit lauten Lesens vermindert sich und stilles Lesen dominiert, Rechtschreibfehler werden überlesen und Fixationsdauer, Regressionen und Lesetempo können abnehmen, so dass Kapazitäten zur Deutung und Wertung mehrdeutiger Wörter und Wendungen frei werden. Die Ressourcenumverteilung und -umfokussierung von hierarchieniedereren auf hierarchiehöhere Prozesse nutzt z.B. beim Lesen von Gedichten dem Verstehen gerade bei Metaphern, Wortspielen, Rätseln, Witzen („Worin unterschied sich dein Grammatikunterricht von meinem? Meiner war kostenlos, deiner umsonst.“), Nonsens sowie ihren grammatischen Strukturen. Ihre absichtlichen phonologischen, lexikalischen, semantischen oder syntaktischen Regelverstöße führen zur Regeleinsicht<sup>14</sup>.

Die Identifikationseinheiten beim Lesen sind folglich weder Einzelbuchstaben noch Ganzwörter, sondern eher objektiv sprachsystemgebundene und subjektiv leserorientierte Wortuntereinheiten (Buchstabengruppen) in einem weiteren syntaktischen und textuellen Kontext. Unbekannte Wörter dagegen werden (sofern sie nicht kontextuell gedeutet werden) entweder wieder basal über phonologisches Rekodieren oder über sequentielles Erschließen bestimmter morphologischer Einheiten erschlossen, wobei eine lautliche und morphologische Modularisierung erfolgt.

Hierarchiehöhere Prozesse beziehen sich auf die Makrostruktur und sind nicht so sehr an Automatismen wie an kognitive Strategien, Motivationen und Interessen des Lesers gebunden. Makrostrukturelle Erwartungen wiederum werden im Sinne des Subsumptionslernens durch verschiedene Superstrukturen, sog. konventionelle top-down-Strukturen, Raster, Schemata, Rahmen oder Scripts gesteuert, die der Leser über verschiedene Wirklichkeitsbereiche in Form von Regeln und Kategorien erworben hat und beim Verstehen flexibel nutzt.

Graphemisch-phonologische Prozesse beeinflussen den lexikalischen Zugriff, wovon wiederum die syntaktisch-semantische Qualität abhängt. Umgekehrt kann auch die Qualität der Verarbeitung auf Textebene auf die syntaktische und semantische Integration des Satzes rückwirken. Basale Lesefähigkeiten auf der Wortebene und globale Kohärenzbildungsprozesse, lokale und globale Kohärenzen, Mikro- und Makrostrukturbildung bedingen einander, wobei aber durchaus offen ist, inwieweit Defizite auf hierarchieniedereren Ebenen und Prozesse auf hierarchiehöhere durchschlagen und umgekehrt bzw. inwieweit eine gegenseitige Kompensation erfolgt.

---

14 Sofern man das alte Fehlervermeidungsprinzip aufzugeben bereit ist.

### **Dr. Med. Dent. Zacharias**

Meinen Pfahnarpft Dr. Pfachariaf kann ich nur empfehlen.  
Er macht an meinen Pfähnen rum, ohne mich pfu quälen.  
Pfahnarpft Pfachariaf find ich einfach grofe Klaffe.  
Die Pfähne reinigt er mir ftefts mit befter Nougatmaffe.  
Die Löcher in den Pfähnen füllt er fmerpflof, aber fnell  
Nicht mit Amalgam, ach Quapf, mit Wahnekaramel.  
    Ein weckffach Hoch, Hoch, Hoch!  
    Ein weckffach Hoch, Hoch, Hoch!  
Jepfp laffen wir unf nochmal fnell von Dr. Pfett behandeln  
Mit Gummibären, Fpeiweeif und mit gebrannten Mandeln!  
Silverstein

---

### **Leiter**

Am  
Am Ende  
Am Ende von  
Am Ende von der  
Am Ende von der Leiter  
da geht es  
nicht mehr weiter  
Jürgen Spohn

Der Kleine rief zum Riesen hinauf:  
„Entschuldigung, ich wollte nicht stören!“  
„Du störst mich nicht“, sagte der Riese  
darauf,  
„man kann dich nämlich gar nicht hören.“  
Frantz Wittkamp

---

Man sieht es deutlich, unbestritten,  
mein Mantel hat ein Loch.  
Ich habe es herausgeschnitten,  
man sieht es aber doch.  
Frantz Wittkamp

---

Dunkel war's, der Mond schien helle,  
Schnee lag auf der grünen Flur,  
als ein Wagen blitzesschnelle  
langsam um die Ecke fuhr.  
Drunten saßen stehend Leute,  
schweigend ins Gespräch vertieft,  
als ein totgeschossner Hase  
über'n Sandberg Schlittschuh lief.  
Und auf einer grünen Banke,  
die rot angestrichen war,  
saß ein blondgelockter Jüngling  
mit kohlrabenschwarzem Haar.

Neben sich 'ne olle Schrulle,  
die kaum siebzehn Jahr alt war,  
diese aß 'ne Butterstulle,  
die mit Schmalz bestrichen war.  
Und an einem Apfelbaume,  
der ganz süße Birnen trug,  
hing des Frühlings letzte Pflaume  
und an Nüssen noch genug.  
Dunkel war's, der Mond schien helle  
(1987)

## 7. Gedichtbeispiele und Vorschläge zu einzelnen Gebieten<sup>15</sup>

Die meisten Gedichte gehen auf grammatische Inhalte nicht explizit ein, aber es gibt einige, in denen Grammatik direkt thematisiert wird. Dazu ein Ausschnitt aus dem Morgenstern-Gedicht *Der Werwolf*:

<p>Zum Kasus:</p> <p>Ein Werwolf eines Nachts entwich von Weib und Kind und sich begab an eines Dorfschullehrers Grab und bat ihn: Bitte, beuge mich! ... »Der Werwolf« – sprach der gute Mann, »des Weswolfs, Genitiv sodann, dem Wemwolf, Dativ, wie man's nennt, den Wenwolf, – damit hat's ein End.«</p>	<p>Zum Numerus:</p> <p>Dem Werwolf schmeichelten die Fälle, er rollte seine Augenbälle. Indessen, bat er, füge doch zur Einzahl auch die Mehrzahl noch!  Der Dorfschulmeister aber musste gestehn, dass er von ihr nichts wusste. Zwar Wölfe gäb's in großer Schar, doch »Wer« gäb's nur im Singular. ... Christian Morgenstern</p>
--	---

Die folgenden Abschnitte sind nach den in Abb. 3 aufgeführten Sprachebenen gegliedert, wobei einige hervorstechende Reflexions- und Übungsrichtungen exemplarisch angedeutet werden. Die Beispiele verdeutlichen, dass Gedichte als komplexe Sprachkunstwerke multivalent im Hinblick auf ihr Angebot grammatischer Mittel sind. Von den vier Sprachebenen Laut, Wort, Satz, Text werden Beispiele zur Laut-, Wort- und Satzebene ausgewählt (ohne Textebene).

### 7.1. Laut

Silben zum Kauen und Lutschen					
Banine und Banene und Banane und Banone	Heline und Helene und Helane und Helone	Lawine und Lawene und Lawane und Lawone	Karline und Karlene und Karlane und Karlone	Kanine und Kanene und Kanane und Kanone	Chiline und Chilene und Chilane und Chilone
Aline und Alene und Alane und Alone	Schabline und Schablene und Schablane und Schablone	Kantine und Kantene und Kantane und Kantone	Marine und Marene und Marane und Marone	Sirine und Sirene und Sirane und Sirone	Jürgen Spohn (1995: 59)
Rosine und Rosene und Rosane und Rosone	Meline und Melene und Melane und Melone	Zitrine und Zitrene und Zitrane und Zitrone	Praline und Pralene und Pralane und Pralone	Simine und Simene und Simane und Simone	
<b>Mögliche Reflexions- und Übungsrichtungen:</b> Laut-Buchstaben-Zuordnung / Entdecken des regelhaften Laut-Buchstabenaustausch-Musters					

Kettenrätsel	Wortverwandlungsgedicht
Mein Kind, hast du schon mal bedacht, wie man aus BESEN NABEL macht? Mit Besen fegst du Stuben rein,	Ein großes N im Leseland bekam Klein-i an seine Hand. Dazu Klein-n sowie Klein-o.

<sup>15</sup> Aus Darstellungsgründen können die Beispiele nur grob angerissen werden – Methodisches muss im Detail vorerst ausgespart bleiben. Eine ausführlichere Beispieldarstellung, die das Methodische detailliert durchscheinen lässt, muss weiteren Publikationen vorbehalten bleiben.

setzt du ein A in ihn hinein  
und nimmst ein E ihm dafür fort,  
so sind's Verwandte, auf mein Wort.

Am Schluss das N hinweg für L!  
Im Schweizerland bist du dann schnell  
und stehst in einer großen Stadt,  
die ein berühmtes Münster hat.

Machst dann ein B du aus dem S,  
so wird daraus – du findest es  
sehr schnell – ein Ort im Altertum,  
ein Turm gedieh der Stadt zum Ruhm.

Setz N für B am Anfang ein,  
dann wird's das Wörtchen NABEL sein.  
Da siehst du nun (sei nicht verwirrt),  
wie aus dem BESEN NABEL wird.

Bruno Horst Bull

Das gab ein Wort,  
und das hieß so:

N i n o

Davon verschwand das große N.  
Es wuchs das i, ging groß voran,  
es blieb das n,  
aus o wurd' a.  
Kennt ihr das Wort?  
Es steht schon da!

I n a

Peter Heitmann

Laut-Buchstaben-Zuordnung / Wortverwandlungen  
(Auf-, Ab-, Umbau, Minimalpaarvergleich): *Besen-Nabel-Basen-Basel-Babel*

### Wenn Riesen niesen

Sieben Riesen, die mit bloßen Füßen über nasse  
Wiesen liefen, niesten mit ihren Riesennasen  
so laut, dass von diesen Riesennasen sieben  
Wieselkinder, die in tiefen Zimmern schliefen,  
aufwachten und „Gesundheit“ riefen.

Josef Guggenmos

Schnurrekatze Leisetatze  
kratze kratze Kratzetatze  
mit der Schnauze miaut se

Jürgen Spohn

- Laut-Buchstaben-Zuordnung / Lautwahrnehmung: ie bzw. tz
- auf Wortebene: Wortarten, Wortbau, Numerus
- auf Satzebene: Satzbau

### Der Elefant

Der Elefant ist nicht gesund.  
Ein Arzt schaut tief in seinen Schlund,  
ob er das a darinnen fund.

Der Elefant hat sehr gefroren,  
deswegen hat er es verloren.  
Einsam war ihm, ach, und kalt,  
Freunde braucht er, und zwar bald:

Das *Eledil* zum Fußballspiel.  
Den *Elegei*, jetzt sind sie drei.  
Das *Elehorn* stürmt gleich nach vorn.  
Das *Eleschwein*, obwohl noch klein,  
das stellen sie ins Tor hinein.  
Das *Eleruh* pfeift laut dazu.

Wer hat gewonnen, wer verloren?  
Egal, der Elefant hat nicht gefroren.  
Mit seinem a ist er bekannt:  
Gesund gewärmt, der Elefant!

Peter Heitmann

### Advent

Es treibt der Wind im Winterwalde  
die Flockenherde wie ein Hirt,  
und manche Tanne ahnt, wie balde  
sie fromm und lichterheilig wird,  
und lauscht hinaus. Den weißen Wegen  
streckt sie die Zweige hin – bereit  
und wehrt dem Wind und wächst entgegen  
der einen Nacht der Herrlichkeit.

Rainer Maria Rilke

### Rechnen

1 Wenn Hasenkinder  
2 rechnen üben  
3 dann tun sie das  
4 mit gelben Rüben:  
5 Drei und drei  
6 und eins  
7 ist üben

Jürgen Spohn

### Mariechen

Mariechen auf der Mauer stund  
Sie hatte Angst vor einem Hund.

- Vom normalen Sprachgebrauch  
(tw. versmaßbedingt) abweichende dichterische  
Lautgebung: *Elefant-Elfant* bzw. *stund* und *balde*

Der Hund hatte Angst vor der Marie,  
weil sie immer so laut schrie.

Bertolt Brecht

sowie *süben*.

- Auf Wortebene: Komposita (*Fußballspiel* bzw. *Winterwalde*, *lichterheilig*), Wortbausteinspiele (*Eledil*, *Elegei*, *Elehorn*, *Eleschwein*, *Eleruh*).

### Die Dinge reden

„Ich reime mich auf Zuckerbäcker“,  
sagt der alte Rasselwecker.

„Ich reime mich auf Nasenflügel“,  
sagt der linke Brillenbügel.

Es brummelt stolz die Tiefkühltruhe:  
„Ich reime mich auf Stöckelschuhe.“

Und die Standuhr sagt: „Merkt ihr es nicht?  
Wir sind ein Gedicht!“

Georg Bydlinski

### Das große LALULA

Kroklokwafozi? Semememi!

Seiokrontro- prafriplo:

Bafzi, bafzi; hulalemi:

quasti basti bo ...

Lalu lalu lalu lalu la!

Hontraruru miromente

zasku zes rü rü ?

Entepente, leiolente

klekwapufzi lü?

Lalu lalu lalu lalu la!

Simarar kos malzipempu

silzuzankonkrei (;) !

Marjomar dos: Quempo Lempu

Siri Suri Sei () !

Lalu lalu lalu lalu la!

Christian Morgenstern

- Entdecken von Endreimen / Laut-Buchstaben-Zuordnung / Lautanalogien und ihrer verschiedenen Schreibungen in den Grundwörtern der zusammengesetzten Reimwörter: ...*bäcker*-...*wecker*.
- Unterscheidung von Konsonanten / Konsonantenhäufungen in den Anfängen der Grundwörter: ...*bäcker*-...*wecker*, ...*flügel*-...*bügel*, ...*truhe*-...*schuhe*.
- Außerdem können auf der Wortebene Wortbau und -bildung dieser zusammengesetzten Substantive untersucht und die Unsinnwörter gefunden werden.

## 7.2. Wort

### Die Blätter an meinem Kalender

Die Blätter an meinem Kalender,  
die sind im Frühling klein  
und kriegen goldene Ränder  
vom Märzsonnenschein.

Im Sommer sind sie grüner,  
im Sommer sind sie fest,  
die braunen Haselhühner  
erbaun sich drin ihr Nest.

Im Herbst ist Wolkenwetter,  
und Sonnenschein wird knapp,  
da falln die Kalenderblätter,  
bums, ab.

Im Winter, wenn die Zeiten hart,  
hat es sich auskalendert.  
Ich sitze vor der Wand und wart,  
dass sich das Wetter ändert.

Peter Hacks

### Mögliche Reflexions- und Übungsrichtungen:

Wortarten (z.B. Onomatopoetika: *bums*, Komposita: *Märzsonnenschein*, *Haselhühner*), Wortbau, Wortbildung und -beugung, Komparation (*klein*, *grüner*, *fest*), Modus (Indikativ), Tempus, Numerus (*Blätter*, *Ränder*...)

### Die bösen drei

Kennst du die bösen drei?  
Da war einer, der hieß Greif.  
Griff alles, was er greifen konnte:  
Teddybär, Schokolade und noch mehr.  
Sogar ein Fahrrad weg vom Zaun!

*Kurz: Mit greifen  
meint er klauen.*

Ein anderer hieß Schleif.  
Schliff im Sack hinter sich drein,  
was Greif so griff, was dein und mein:  
bis hinein in sein Versteck.

*Kurz: Schleif schliff  
das Geklaute weg.*

Der dritte, der hieß Pfeif.  
Pfiiff immer, damit Greif wusste,  
wann er greifen, und Schleif das Gegriffene  
beiseite schleifen konnte.

*Kurz: Pfeif pfiiff, Greif griff,  
Schleif schliff.*

Doch eines trüben Tages  
pfiiff der Pfeif zu laut:  
Man erkannte Greif als den, der klaut,  
und fing den Schleif, den man durchschaut.

*Kurz: Aus war's und vorbei,  
man ergriff die bösen drei.*

Peter Heitmann

Wortarten, Wortbau, Wortbildung und -beugung, Tempus, z.B. Nennform und Konjugationsmuster unregelmäßiger Verben im Präteritum: schleifen-schliff, greifen-griff, pfeifen-pfiiff

### Die Verkehrsampel (Kinderlied)

Bei „Rot“ bleibe stehn,  
bei „Grün“ kannst du gehn!  
Bei „Rot“ musst du warten,  
bei „Grün“ kannst du starten.

Das merke dir gut,  
und sei auf der Hut!

Dathe / Wendelmuth (1990: 79)

### Wortkette (Wörterdomino)

Abzählreim – Reimrätsel –  
Rätselbrezel – Brezelkuchen –  
Kuchenrezept – Rezeptbuch ...

### Wortungetüme

Rätselbrezelpustekuchensuchen...

### Pampelmusensalat

Bei der Picknickpause in Pappelhusen  
aß Papa mit Paul zwei Pampelmusen.  
Doch bei dem Pampelmusengebammel  
purzelte plötzlich der Paul von der Pappel  
mit dem Popo in Papas Picknickplatte,  
wo Papa die Pampelmusen hatte.

„O Paul“, schrie Papa, „du bist ein Trampel!  
Plumpst mitten in meine Musepappel –  
ich wollte sagen: in die Mampelpuse –  
nein: Pumpelmase – nein: Pampelmuse!“

Das gab vielleicht ein Hallo!  
Die Pappeln, der Papa, der Paul und sein Po,  
das Picknick, die Platte (um die war es schad') –  
das war ein Pampelmusensalat!

Hans Adolf Halbey

- Wortarten (z.B. Farbadjektive): *rot, grün*, Aussageweise (Modus): Indikativ, Imperativ (*Das merke dir gut, und sei auf der Hut!*)
- Wortbau / Wortbildung: Erfassen von Wortbausteinen in Wortketten / Wortungetümen / Non-sensewörtern (*Rätselbrezelpustekuchensuchen* bzw. *Pampelmusengebammel* und *Musepappel-Mampelpuse-Pumpelmase*)
- auf Satzebene: Satzarten, Satzglieder, wörtliche Rede

### Wiese, grüne Wiese

Auf einem Maulwurfshügel  
Da sitzt ein Käfermann.  
Er lupft die bunten Flügel  
Und schaut die Landschaft an.  
Sieht Hälmelein an Hälmelein,  
Wo könnt es, denkt er, hübscher sein?  
Wiese, grüne Wiese.  
Pechnelken stehen vorne.  
Das Wiesenschaumkraut blüht.  
Die blauen Rittersporne  
Sind noch mit Tau besprüht.  
Des Käfers kleines Herz wird weit  
Von ungemeiner Heiterkeit.  
Wiese, grüne Wiese.

Peter Hacks

- Wortarten, Wortbau, Wortbildung und -beugung, Tempus, Konjugation, Diminutivbildungen (*Hälmelein* bzw. *Blumenglöckchen, Bienchen, Röslein*)
- auf Satzebene: Satzarten, Satzbau, Satzglieder

### Gleich und gleich

Ein Blumenglöckchen  
vom Boden hervor  
war früh gesproset  
in lieblichem Flor;  
da kam ein Bienchen  
und naschte fein:  
die müssen wohl beide  
für einander sein.

Johann Wolfgang Goethe

### Heidenröslein

Sah ein Knab ein Röslein stehn,  
Röslein auf der Heiden,  
War so jung und morgenschön,  
Lief er schnell, es nah zu sehn,  
Sah's mit vielen Freuden.  
Röslein, Röslein, Röslein rot,  
Röslein auf der Heiden.

...

Johann Wolfgang Goethe

### Gefunden

Ich ging im Walde  
So für mich hin,  
Und nichts zu suchen,  
Das war mein Sinn.

Im Schatten sah ich  
Ein Blümchen stehn,  
Wie Sterne leuchtend,  
Wie Äuglein schön.

Ich wollt es brechen,  
Da sagt' es fein:  
»Soll ich zum Welken  
Gebrochen sein?«

Ich grub's mit allen  
Den Würzlein aus,  
Zum Garten trug ich's  
Am hübschen Haus.

Und pflanzt es wieder  
Am stillen Ort;  
Nun zweigt es immer  
Und blüht so fort.

Joh. Wolfgang v. Goethe  
(1827: 24ff.)

Wortarten, Wortbau, Wortbildung  
und -beugung, Tempus, z.B. Dimi-  
nutivbildungen:  
*Blümchen, Äuglein, Würzlein...*

### Kurzer sprachpflegerischer Exkurs aus dem Unterricht:

Charlotte: „Wenn wir das Gedicht mit dem Sachtext vergleichen, können wir im Sachtext mehr über die Blume herausfinden, aber das Gedicht ist irgendwie schöner.“

Lehrerin: „Wieso?“

Charlotte: „Darin sind zartere Wörter, die sagen, wie klein etwas ist, der Sachtext hat härtere Wörter, die aber genauer die Blume beschreiben, dass sie z.B. ein Maiglöckchen ist.“

Ein Heraussuchen der Verkleinerungsformen belegt diese Aussage. Dabei wurden neben den Verkleinerungsformen im Gedicht auch die beiden Formen „Maiglöckchen“ und „Blütchen“ im unten stehenden Sachtext entdeckt.

### Maiglöckchen

Maiglöckchen blühen im Frühling in Laubwäldern, Gebüsch und Gärten. Ihre weißen, glockenförmigen Blütchen, die eine überhängende Traube bilden, duften sehr stark. Sie entwickeln sich zu roten Beeren. Die Pflanze ist sehr giftig. Maiglöckchen stehen unter Naturschutz.

Der Jugendbrockhaus (1996)

### Manchmal wär ich gern ein Tiger

Mein kleiner Bruder Simon darf  
dann immer auf mir reiten.  
Wenn der Simon in der Nacht  
Angst hat,  
dann schlüpf ich zu ihm ins Bett  
und beschütze ihn.  
Er kuschelt sich an mein Fell,  
und ich erzähle ihm eine Geschichte  
aus dem Dschungel.

Erhard Dietl

### Ein Stern

Manchmal wäre ich gern ein Stern  
und stünde leuchtend am schwarzen Himmel.  
Alle würden zu mir aufschauen,  
doch keiner könnte mich je richtig erkennen.

Weil ich nur ein Mensch bin,  
kann ich keinen erleuchten  
und niemand schaut zu mir auf.

Dafür hast du mich erkannt  
und nennst mich deinen Stern.

Peter Heitmann

<p>_____</p> <p>Laut schimpft die Maus und ärgert sich. Sie kann es immer noch nicht fassen. Fast hätte sie versehentlich die Katze aus dem Sack gelassen.</p> <p>Frantz Wittkamp</p>	<p>Wortarten, Wortbildung und -beugung, Tempus, Aussageweise (Modus: Konjunktiv, Indikativ): <i>Manchmal wär</i> bzw. <i>Fast hätte sie</i> und <i>Manchmal wäre ich, ...)</i></p>
---	--

<p>Frisst Glaspapier ein Windhund, wird er später hint wund.</p> <p>Heinz Erhardt</p> <p>_____</p> <p>Im Juli gibt es heiße Nächte, dann fängt man in der Neißer Hechte.</p> <p>_____</p> <p>Er würgte eine Klapperschlang, bis ihre Klapper schlapper klang.</p> <p>_____</p> <p>Ich kann nichts dafür, dass der Mond schon scheint, und dass nicht der Mond seinen Mondschein schont, und dass Frau Adele im Wohnheim weint, weil sie nicht wie früher in Weinheim wohnt.</p> <p>Heinz Erhardt</p>	<p>Die Jäger werden pirschen kaum, sie schlafen unterm Kirschenbaum.</p> <p>_____</p> <p>Beim Zahnarzt in den Wartezimmern hört man häufig Zarte wimmern.</p> <p>_____</p> <p>Im Hotel „Zur Seerose“ isst man die beste Rehsoße.</p> <p>_____</p> <p>Es graust vor nichts dem Bademeister: in die dickste Made beißt er.</p> <p>_____</p> <p>Die Wirtin mit dem Bänderriß, in alle Tellerränder biß. Ihr Gast – der mit dem starren Rücken – bückte sich nach den raren Stücken.</p> <p>Hans Domenego</p>
<p>– Wortarten, Wortbau, Wortbildung und -beugung, Tempus (<i>Glaspapier, wund, ein, er</i> bzw. <i>pirschen in, ...)</i></p> <p>– auf Lautebene: vertauschte Anfangskonsonanten der sich reimenden Silbenpaare (Schüttelreim): <i>Wind-hund-hint wund, pirschen kaum-Kirschenbaum</i> usw.</p>	

<p><b>Der Bücherwurm</b></p>		
<p>Der Bücherwurm, der Bücherwurm, der baut aus Büchern einen Turm.</p> <p>Der Bücherturm, der Bücherturm, der schützt den Wurm vor manchem Sturm.</p>	<p>Vieles, was der Wurm so denkt, bekam er aus dem Turm geschenkt:</p> <p>Aus allen seinen Buchgeschichten, von Riesen, Feen, Bösewichten.</p>	<p>Der Bücherwurm, der Bücherwurm, der fühlt sich wohl im Leseturm ...</p> <p>Peter Heitmann</p>
<p><b>Liedchen</b></p>		
<p>In ihr Maushaus lief die Hausmaus, doch sie hielt's nicht lang drin aus, denn im Dreckeck lag viel Eckdreck, und das war ein großer Graus. In dem Wurmturm ächzt ein Turmwurm, und er ächzt so schauerlich, weil der Fuchsluchs mit dem Luchsfuchs</p>	<p>In dem Zwergberg sitzt der Bergzwerg, und er sehnt sich jedes Jahr nach dem Strandsand fern am Sandstrand wo er mal auf Urlaub war. Und der Dachslachs huscht zum Lachsdachs, den er aus der Schule kennt, und der Spechthecht ruft zum Hechtspecht:</p>	<p>Wortarten (z.B. Komposita Wortbausteinspiele: <i>Maushaus-Hausmaus</i> usw.), Wortbau, Wortbildung und -beugung, Tempus</p>

gestern ums Gemäuer strich.

Endlich ist das Lied zu End'!

Franz Fühmann

### Bruder Ahorn

Ich lege mein Ohr  
an den Ahorn, fast hör ich  
es schlagen, sein Herz.

Josef Guggenmoos

### Schneekristall

Ein Schneekristall lag  
mir auf der Hand, ewig schön,  
eine Sekunde.

Josef Guggenmoos

### Mögliche Reflexions- und Übungsrichtungen:

Satzbau (in diesen Haikus werden syntaktische Einschübe von *sein Herz* bzw. *ewig schön* und Ausrahmungen *eine Sekunde* deutlich).

### Was ein Kind braucht

Ich brauche ein Kleid  
und auch ein Paar Schuh,  
dazu was zu essen –  
und was brauchst du?

Du brauchst eine Mütze,  
ein Hemd, einen Kuss,  
das ist's, was ein Kind  
wohl haben muss.

Brauchst mehr noch: ein Bett  
und den Frühlingswind  
und freundliche Worte –  
das braucht ein Kind.

Was braucht es denn noch?  
Es braucht, was ihm nützt,  
das Leben und euch,  
die ihr es beschützt.

Kurt Steiniger

### Bitten der Kinder

Die Häuser sollen nicht brennen.  
Bomber sollt man nicht kennen.  
Die Nacht soll für den Schlaf sein.  
Leben soll keine Straf' sein.  
Die Mütter sollen nicht weinen.  
Keiner sollt müssen töten einen  
Alle sollen was bauen  
Da kann man allen trauen.  
Die Jungen sollen's erreichen,  
Die Alten desgleichen.

Bertolt Brecht

Satzbau (vom normalen Sprachgebrauch  
abweichende dichterische Wortstellung:  
*Brauchst mehr noch* bzw. *müssen töten einen*)

Mond	Mond
Baum	Wolke
Abendruh	Silberlicht
Mond	Mond
Traum	Mond
Augen zu	Rede nicht
	Max Kruse

- Ermitteln von Wortfolge / Dreiwort-Rhythmus des Wortgedichtes (Konstellation): An zwei Stellen könnte ein Erwachsener begütigend auf das Kind einreden (*Mond, Traum, Augen zu* und *Mond, Mond, Rede nicht*)
- Modus: Imperativ (*Augen zu, Rede nicht*)

### Land auf dem Sonntag

Im Scheinensonn  
taubt eine Gurr.  
Im Schattenhaus  
katzt eine Schnurr.

Es hummelt ein Brumm  
wie ein Wagenlast.  
Sanft schweint ein Grunz  
vor der Wirtschaftsgast.

Im Weiherdorf  
froscht tief der Tauch.  
Oben am Dachhaus  
schlotet der Rauch.

Ein Pinkel, der hundet  
auf Blumenmohn.  
Der Schimpf vatert laut  
im Zimmerwohn.

Ein Fahrerssonntag  
wagert den Wende.  
Das dauert zu lange,  
drum gedichtet das Ende.

Paul Maar

- Satzarten, Satzbau, Wiederherstellung der Wortfolge im Satz

– auf Wortebene: Numerus, Genus, Wortarten, Wortbau, Umstellung vertauschter Wortbausteine, Transfer: *Es klingelt der Wecker, die Schlafmütze meckert ...*

### Briefe

Als der Vogel Strauß drauß' lief,  
die Maus aus ihrem Haus rausrief:  
„Sei so lieb,  
bring den Brief,  
den ich schrieb,  
irgendwem,  
der dir gefällt,  
irgendwo  
auf der Welt.

Doch vergiss nicht,  
sag dem Wesen:  
ich mag auch gern Briefe lesen!  
Sag ihm ja,  
dass es mir  
ganz schnell schreiben soll!  
Briefe kriegen  
find ich toll.“

Josef Guggenmos

– Satzbau, Satzarten,  
Satzglieder,  
wörtliche Rede  
– auf Laut- und  
Wortebene:  
Schüttelreim  
Strauß-drauß',  
Modus (Bring)

### Mein Ball

Mein Ball  
zeigt, was er kann,  
springt hoch wie ein Mann,  
dann hoch wie eine Kuh,  
dann hoch wie ein Kalb,  
dann hoch wie eine Maus,  
dann hoch wie eine Laus,  
dann ruht er sich aus.

Josef Guggenmos

Vergleiche: als oder wie? (*Mein Ball springt so hoch wie ein Mann ... bzw. Sommer riecht wie Birnen ..., schmeckt wie Aprikosen ..., klingt wie Flötenweisen ...*), Satzbau, Satzarten, Satzglieder, wörtliche Rede (suchen, Redezeichen ergänzen)

### Sommer

Weißt du, wie der Sommer riecht?  
Nach Birnen und nach Nelken,  
nach Äpfeln und Vergissmeinnicht,  
die in der Sonne welken,  
nach heißem Sand und kühlem See  
und nassen Badehosen,  
nach Wasserball und Sonnencreme,  
nach Straßenstaub und Rosen.

Weißt du, wie der Sommer schmeckt?  
Nach gelben Aprikosen  
und Waldbeeren, halb versteckt  
zwischen Gras und Moosen,  
nach Himbeereis, Vanilleeis  
und Eis aus Schokolade,  
nach Sauerklee vom Wiesenrand  
und Brauselimonade.

Weißt du, wie der Sommer klingt?  
Nach einer Flötenweise,  
die durch die Mittagsstille dringt,  
ein Vogel zwitschert leise,  
dumpf fällt ein Apfel in das Gras,  
ein Wind rauscht in den Bäumen,  
ein Kind lacht hell, dann schweigt es  
und möchte lieber träumen.

Ilse Kleberger

### Die Märchenburg

Schwarze Burg im Abendlicht:  
ihr Schatten  
fällt auf mein Gesicht.

Gespenster, Riesen, Feen, Zwerge:  
Gold soll sein  
dort tief im Berge.

Hohle Stimmen aus der Gruft:  
Mich schaudert es  
in kühler Luft.

Rosen ranken ums Gemäuer:  
Von Ferne naht  
der Fackeln Feuer.

Herr und Gefolge kehren heim:  
Sie laden mich  
zum Festschmaus ein.

Peter Heitmann

- Satzbau / Wortfolge (*Von Ferne naht der Fackeln Feuer – das Feuer der Fackeln*), Satzarten, Satzglieder
- auf der Wortebene: Wortarten

### Der Stein

Ein kleines Steinchen rollte munter  
Von einem hohen Berg herunter.

Und als es durch den Schnee so rollte,  
Ward es viel größer als es wollte.

Da sprach der Stein mit stolzer Miene:  
„Jetzt bin ich eine Schneelawine.“

Er riss im Rollen noch ein Haus  
Und sieben große Bäume aus.

Dann rollte er ins Meer hinein,  
Und dort versank der kleine Stein.

Jochim Ringelnatz

„Weißt du, was ich glaube,  
was für mich das schönste ist“,  
flüsterte die Schraube,  
„dass du Mutter bist.“

Frantz Wittkamp

### Komma

Ein Hauptsatz  
sagt zum Nebensatz  
wir sind so nah  
komm, sei mein Schatz

Das Komma  
muss verschwinden  
Dann können wir  
uns finden

Jürgen Spohn

- Satzarten, wörtliche Rede (*Da sprach der Stein mit stolzer Miene: „Jetzt bin ich eine Schneelawine.“ bzw. „Weißt du, was ich glaube, was für mich das schönste ist“, flüsterte die Schraube, „dass du Mutter bist.“*): Stellungen der Begleitsätze, Bewusstwerden der Zeichensetzung bzw. Zeichen ergänzen in: *Das Komma muss verschwinden / Dann können wir uns finden*
- auf der Wortebene: vom normalen Sprachgebrauch abweichender Sprachgebrauch (*ward*), Wortarten, Kasus, Numerus, Genus, Komparation (*das schönste*)

Der kleine Bleistift ist ein Fisch,  
aus Briefpapier entsteht ein Kahn,  
und wenn ich will, ist dieser Tisch  
der große, graue Ozean.

Frantz Wittkamp (1995: 15)

### Kinderkram

Taschenmesser, Luftballon,  
Trillerpfeife, Kaubonbon,  
Bahnsteigkarte, Sheriffstern,  
Kuchenkrümel, Pflaumenkern,  
Bleistiftstummel, Kupferdraht,  
Kronenkorken, Zinnsoldat,  
ja, sogar die Zündholzdose  
findet Platz in Peters Hose.  
Nur das saubre Taschentuch  
findet nicht mehr Platz genug.

Hans Stempel / Martin Ripkens

### Schlaflied im Sommer

Nun träumen im Kleefeld die Hasen  
und spitzen im Schlaf ihr Ohr.  
Im Dunkel duftet der Rasen.  
Es spüren mit feinen Nasen  
die Füchse am Gartentor.

Nun redet im Walnussbaume  
vorm Fenster der nächtliche Wind.  
Nun atmen Birne und Pflaume  
und wollen reifen. Im Traume  
mit Händen greift sie mein Kind.

Es rufen die Uhren die Stunde  
durchs schlafende Sommerhaus.  
Im Hofe knurren die Hunde.  
Mein Kind ruht, die Fäustchen am Munde.  
Ich lösche die Kerze aus.

Karl Krolow

### Ich male mir den Winter

Ich male ein Bild,  
ein schönes Bild,  
ich male mir den Winter.  
Weiß ist das Land,  
schwarz ist der Baum,  
grau der Himmel dahinter.

Sonst ist da nichts,  
da ist nirgends was,  
da ist weit und breit nichts zu sehen.  
Nur auf dem Baum,  
auf dem schwarzen Baum  
hocken zwei schwarze Krähen.

Aber die Krähen,  
was tun die zwei,  
was tun zwei auf den Zweigen?  
Sie sitzen dort  
Und fliegen nicht fort.  
Sie frieren nur und schweigen.

Wer mein Bild besieht,  
wie's da Winter ist,  
wird den Winter durch und durch spüren.  
Der zieht einen dicken  
Pullover an  
Vor lauter Zittern und Frieren.

Josef Guggenmos

– Satzbau,  
Satzglieder,  
Adverbialbe-  
stimmungen

– auf Wort-  
ebene:  
Wortarten

### Literaturverzeichnis

- Adelung, Joh. Chr. (1782): Umständliches Lehrgebäude der Deutschen Sprache zur Erläuterung der Sprachlehre für Schulen. (Reprint) Hildesheim u.a. 1971, Leipzig.
- Becker, K. F. (1827): Organism der Sprache, als Einleitung zur Deutschen Grammatik. Frankfurt/M.
- Belkin, G. (2007): Poesie und Grammatik. Hohengehren.
- Boettcher, W. / Sitta, H. (1978): Der andere Grammatikunterricht. Veränderung des klassischen Grammatikunterrichts. Neue Modelle und Lehrmethoden. München.
- Brecht, B. (1964): Wie man Gedichte lesen muss. In: George, E. / Hänsel, R. (Hrsg.): Ans Fenster kommt und sieht ... Berlin.
- Bredel, U. (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn.
- Bredel, U. u.a. (2006): Didaktik der Deutschen Sprache, Bd. 1 und 2. Paderborn.
- Butzkamm, W. / Butzkamm, J. (1999): Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen, Basel.
- Der Jugendbrockhaus (1996): Leipzig, Mannheim.
- Eichler, W. (2001): Grammatik. In: Heckt, D. / Neumann, K. (Hrsg.): Deutschunterricht von A bis Z. Braunschweig, 114-117.
- Einecke, G. (1982): Methodenplanung: Grammatik integrieren. In: Diskussion Deutsch 13, 65.
- Einecke, G. (1999): Auf die sprachliche Ebene lenken. Gesprächssteuerung, Erkenntniswege und Übungen im integrierten Grammatikunterricht. In: Bremerich-Vos, A. (Hrsg.): Zur Praxis des Grammatikunterrichts: mit Materialien für Lehrer und Schüler. Freiburg, 125-191.
- Eisenberg, P. / Menzel, W. (1995): Grammatik-Werkstatt. In: Praxis Deutsch 129, 14-23.
- Essen, E. (1955): Methodik des Deutschunterrichts. Heidelberg.
- Gelberg, H.-J. (1969): Nachwort zu ‚Die Stadt der Kinder‘. Weinheim, Basel.
- Gelberg, H.-J. (1990): In: Börsenblatt des Deutschen Buchhandels vom 4.9.1990.
- Glinz, H. (1966): Der Sprachunterricht im engeren Sinne oder Sprachlehre und Sprachkunde. In: Beinlich, A. (Hrsg.): Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr. Bd. 1. Emsdetten, 225-324.
- Glinz, H. (2006): Geschichte der Didaktik der Grammatik. In: Bredel, U. u.a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache, Bd. 1. Paderborn, 423-437.
- Gornik, H. (2006): Methoden des Grammatikunterrichts. In: Bredel, U. u.a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache, Bd. 2. Paderborn, 814-829.

- Grimm, J. (1818): Deutsche Grammatik, Vorrede. In: ders.: Jacob und Wilhelm Grimm über das deutsche, herausgegeben von R. Reiher. Leipzig 1896: 137-153.
- Haas, G. / Menzel, W. / Spinner, K. H. (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 123, 17-25.
- Hassenstein, F. (1994): Gedichte im Unterricht. In: Lange, G. / Neumann, K. / Ziesenis, W. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2: Literaturdidaktik. Schneider, 600).
- Heitmann, P. (2005): Kindergartenkinder entdecken die Schrift. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig.
- Helmers, H. (1966): Didaktik der deutschen Sprache. Stuttgart.
- Hilbig, M. / Hohl, H.J. / Peill, D. (2006): Raus aus der Warteschleife. In: Focus 32, 36-40.
- Hildebrand, R. (1867): Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von etlichem ganz Anderen, das doch damit zusammenhängt. In: Hildebrand, R.: Pädagogische Vorträge und Abhandlungen in zwanglosen Heften, Bd. 1.3. Leipzig, 69-147.
- Ingendahl, W. (1999): Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen. Tübingen.
- Klemperer, V. (1975): LTI. Leipzig.
- Köller, W. (1983, 1997): Funktionaler Grammatikunterricht: Tempus, Genus, Modus. Wozu wurde das erfunden? Baltmannsweiler.
- Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1984): Lehrplan Deutsch Grundschule. Grünstadt.
- Menzel, W. (1999): Grammatikwerkstatt: Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze-Velber.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2004): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Weinheim, Basel.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): Rahmenplan Grundschule / Teilrahmenplan Deutsch. Grünstadt.
- Reger, H. (1994): Kinderlyrik in der Grundschule. Baltmannsweiler.
- Seidemann, W. (1927): Deutschunterricht als innere Sprachbildung. Heidelberg.
- Spinner, K.H. (1982): Poetisches Schreiben und Entwicklungsprozess. In: Der Deutschunterricht 4, 5-19.
- Spinner, K.H. (2000): Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I (Prögel Praxis 177). Baltmannsweiler.
- Thalmayr, A. (1985): Das Wasserzeichen der Poesie oder Die Kunst und das Vergnügen, Gedichte zu lesen. Nördlingen.
- Ulrich, W. (2001): Didaktik der deutschen Sprache: Ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bänden, Bd. 3. Stuttgart.
- Ulshöfer, R. (1966): Methodik des Deutschunterrichts. Stuttgart.
- Weisgerber, L. (1966): Das Ziel und die Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts. In: Beinlich, A. (Hrsg.): Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr, Bd. 1. Emsdetten, 27-44.