

# Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht

Christiane Hochstadt

Thema Sprache  
Wissenschaft für den Unterricht





# Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht

Hrsg. von Björn Rothstein

---

## **Wissenschaftlicher Beirat**

Ursula Bredel (Hildesheim)

Andreas Grünewald (Bremen)

Lena Heine (Bochum)

Karin Kleppin (Bochum)

Nicole Marx (Bremen)

Grit Mehlhorn (Leipzig)

Johannes Müller-Lancé (Mannheim)

Claudia Riemer (Bielefeld)

Dirk Siepmann (Osnabrück)

Markus Steinbach (Göttingen)

Rosemarie Tracy (Mannheim)

Thema Sprache – Wissenschaft  
für den Unterricht  
Hrsg. von Björn Rothstein

---

Band 20

# **Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht**

von

Christiane Hochstadt



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Titelbild: www.istock.com

Dissertation der Universität Hildesheim.  
Erstgutachterin: Prof. Dr. Ursula Bredel  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Reinold Funke  
Datum der mündlichen Prüfung: 8. Juli 2015

Bibliothekssiegel: Hil 2

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

ISBN 978-3-8340-1547-1

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2015.

Printed in Germany. Druck: Esser Druck, Bretten

# **Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht**

**Christiane Hochstadt**

*Cruyff ist an allem schuld. Wir sind nur seinem Modell gefolgt und es wäre eine Sünde, wenn wir dies nicht auch weiterhin machen würden.*

Pep Guardiola

*Einfach machen.  
Mch.*

## **Vorwort**

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Sprach- und Informationswissenschaften der Universität Hildesheim als Dissertation angenommen.

Mein erster Dank gilt meiner Doktormutter Frau Prof. Dr. Ursula Bredel für die jahrelange Unterstützung und die immer neuen, faszinierenden Impulse. Alles an sie persönlich sei gesagt mit: „irgendwas mit Textlinguistik“. Und: Die Karfreitage mögen erhalten bleiben.

Ebenso danke ich Herrn Prof. Dr. Reinold Funke für die wertvollen Gespräche, seine Offenheit und seine Bereitschaft, die Mühe auf sich zu nehmen, die mit der Zweitbegutachtung verbunden war.

Für das Interesse an meiner Arbeit und die positiven und motivierenden Rückmeldungen danke ich Frau Prof. Dr. Hildegard Gornik.

Folgende Freunde und/oder Kollegen haben in unterschiedlicher Weise Einfluss auf meinen Arbeitsprozess genommen bzw. mich motiviert – auch ihnen sei sehr herzlich gedankt: Prof. Dr. Ralph Olsen, Prof. Dr. Michael Baum, Prof. Dr. Jochen Möckelmann, Dr. Andreas Krafft; Miriam Veigel, Karin Seeber, Edeltraud Scheuplein und Svenja Völz.

Danken möchte ich auch Heidemarie und Wilfried Ludwig für ihre unermüdliche, leidenschaftliche und liebevolle Unterstützung als Oma und Opa.

Der größte Dank gilt meinem Mann Wolfgang Konrad und meinen Kindern Johanna, Laurenz und David für ihre mitreißende Energie und ihr tägliches Chaos.

*Aber ist denn diese Abwesenheit nicht nur eine entfernte Anwesenheit [...]?*

Jacques Derrida

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort		3
<b>Einleitung</b>		<b>7</b>
<b>1</b>	<b><i>Das Mädchen gehe zurück zu ihre Großmutter – Darstellung zweier Unterrichtseinheiten</i></b>	<b>12</b>
1.1	Erste Unterrichtseinheit: Präteritum und schriftliches Erzählen	12
	1.1.1 Verlauf der Einheit	12
	1.1.2 Bewertung der Einheit	15
1.2	Zweite Unterrichtseinheit: Nacherzählen	18
	1.2.1 Verlauf der Einheit	18
	1.2.2 Bewertung der Einheit	19
1.3	Gegenüberstellung der Unterrichtseinheiten und Ableitung arbeitsleitender Überlegungen	21
<b>2</b>	<b>Mimesis</b>	<b>23</b>
2.1	Die Ursprünge des Mimesisbegriffs in der oralen Kultur	25
2.2	Mimesis bei Platon	27
2.3	Mimesis bei Aristoteles	30
2.4	Mimesis bei Walter Benjamin	31
2.5	Mimesis bei Jacques Derrida	32
2.6	Positionübergreifende Aspekte der Mimesis	33
<b>3</b>	<b>Mimesis und Lernen</b>	<b>37</b>
3.1	Eine Theorie mimetischen Lernens	37
3.2	Musterorientierung, Interpersonalität und Ästhetik als zentrale Dimensionen mimetischen Lernens	39
<b>4</b>	<b>Mimesis und sprachliches Lernen</b>	<b>41</b>
4.1	Sprachlich-mimetisches Lernen als musterorientiertes Lernen	41
	4.1.1 Muster als aktive kognitive Prozesse	42
	4.1.2 Muster, Schemata und Konstruktionen	45
	4.1.3 Musterebenen und Dimensionen der Musterverfügbarkeit	49
4.2	Sprachlich-mimetisches Lernen als interpersonelles Lernen	51
4.3	Sprachlich-mimetisches Lernen als ästhetisch-aisthetisches und	

	spielerisches Lernen	53
4.4	Kreativität als Charakteristikum musterorientierten, interpersonellen und ästhetischen sprachlichen Handelns	57
<b>5</b>	<b>Mimetische Prozesse im Spracherwerb</b>	<b>61</b>
5.1	Imitation in verschiedenen Spracherwerbstheorien	61
	5.1.1 Imitation im Behaviorismus: Musterorientierung als passiv-mechanistisches Verhalten	64
	5.1.2 Imitation bei Bandura: Stärkung der sozial-interpersonellen Dimension	65
	5.1.3 Imitation im Kognitivismus: Wahrnehmung und Nachahmung bei Piaget	66
5.2	Mimesis in interaktionistischen Erklärungsansätzen: Spracherwerb als Zusammenspiel von Musterorientierung, Interpersonalität und Ästhetik	72
	5.2.1 Interpersonalität als grundlegende Dimension interaktionistischer Erklärungsansätze	73
	5.2.1.1 Interpersonalität als Grundlage präverbaler Kommunikation	75
	5.2.1.2 Interpersonalität in der verbalen Kommunikation: KGS als mimetischer Prozess	76
	5.2.2 Musterorientierung als Dimension interaktionistischer Erklärungsansätze	77
	5.2.3 Ästhetik als Dimension interaktionistischer Erklärungsansätze	80
	<i>Exkurs:</i> Spiegelneuronen und die embodiment hypothesis	80
5.3	Mimesis in der Zweitspracherwerbsforschung	82
5.4	Dimensionen mimetischen Lernens und ihre Konkretisierung in Basismerkmalen sprachlicher Erwerbsprozesse	85
<b>6</b>	<b>Mimetisches Lernen in deutschdidaktischen Konzeptionen</b>	<b>89</b>
6.1	Mimetisches Lernen in der Literaturdidaktik	89
	6.1.1 Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs	89
	6.1.2 Imitatives Schreiben	92
6.2	Mimetisches Lernen in der Sprachdidaktik	95
	6.2.1 Mimetisches Lernen in der Schreibdidaktik	95
	6.2.2 Mimetisches Lernen in Lautleseverfahren	100

6.2.3	Mimetisches Lernen in der Wortschatzdidaktik:	
	Robustes Wortschatztraining	102
6.2.4	Mimetisches Lernen in der Grammatikdidaktik	104
	6.2.4.1 Traditioneller Grammatikunterricht	105
	6.2.4.2 Situativer Grammatikunterricht	107
	6.2.4.3 Funktionaler Grammatikunterricht	108
	6.2.4.4 Grammatik-Werkstatt	115
6.2.5	Mimetisches Lernen in der Zweitsprachdidaktik	118
<b>7</b>	<b>Mimetischer Grammatikunterricht</b>	<b>125</b>
7.1	Das Prinzip der Könnensorientierung	127
	7.1.1 (partielle) Loslösung von Analyse, explizitem Wissen und bewusster Regelerorientierung	128
	7.1.2 Förderung sprachpraktischer Fähigkeiten in primärsprachlichen Handlungen	130
	7.1.3 Förderung von Routinisierungsprozessen	135
7.2	Das Prinzip der Wiederholung	137
7.3	Das Prinzip der Kontextualisierung	138
7.4	Das Prinzip der Reziprozität	140
7.5	Das Prinzip ästhetisch-aisthetischen Handelns	144
<b>8</b>	<b>Vorschläge für ein mimetisches Lernen zum Präteritum</b>	<b>147</b>
8.1	Verfügbarkeit präteritaler Muster	147
8.2	Das Präteritum in den Bildungsstandards und in Lehr-Lern-Werken	151
8.3	Leitgedanken für ein mimetisch-grammatisches Lernen in Bezug auf das Präteritum	153
<b>9</b>	<b>Vorschläge für ein mimetisches Lernen zur Kasusmorphologie</b>	<b>159</b>
9.1	Verfügbarkeit kasusmorphologischer Muster	159
9.2	Kasusmorphologie in den Bildungsstandards und in Lehr-Lern- Werken	162
9.3	Leitgedanken für ein mimetisch-grammatisches Lernen in Bezug auf die Kasusmorphologie	163
<b>10</b>	<b>Zusammenfassung und Ausblick</b>	<b>169</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>171</b>

## Einleitung

Hast du nicht bemerkt, daß einem zur Gewohnheit und zur Natur wird, was man von Kindheit an beständig nachmacht, sei dies nun Körperhaltung oder sei es die Stimme oder seien es Gedanken?

Platon

Der aktuelle grammatikdidaktische Diskurs bewegt sich innerhalb eines Rahmens, der von verschiedenen Konzeptionen und – damit verbunden – divergierenden sprach- und bildungstheoretischen Grundlagen sowie unterschiedlichen Zielvorstellungen hinsichtlich des Grammatikunterrichts abgesteckt ist. Vor dem Hintergrund von Vergleichsstudien, Kompetenzorientierung und dem Alltag an deutschen Schulen kommt der Frage nach der Aufgabe, nach dem Sinn von Grammatikunterricht neue Bedeutung zu. Die Ergebnisse der großen Leistungsstudien offenbarten nicht nur, dass scheinbar banale und selbstverständliche Zielsetzungen – wie zum Beispiel die Förderung grundlegender Lese- und Schreibfähigkeiten – neu fokussiert und differenziert werden müssen, sondern verdeutlichten zum Teil darüber hinaus den Zusammenhang von Schulleistungen, sozialem Hintergrund und präliteralen sprachlichen Erfahrungen. Aus diesem Zusammenhang lässt sich folgender Standpunkt ableiten: Deutschunterricht – also auch Grammatikunterricht – soll einen angemessenen Zugriff auf das Sprachsystem insoweit ermöglichen, als dieser Lese- und Schreiblernprozesse unterstützt. Grammatisches Lernen als Teil des basalen und erweiterten Schriftspracherwerbs könnte dabei zu einer hinreichenden Beherrschung schriftsprachlicher Anforderungen und Förderung schriftstruktureller Bewusstheit beitragen. Dabei geht es auch darum, Mustererwerbsnachteile, die zu mündlichsprachlich unauffälligen „verdeckte[n] Sprachschwierigkeiten“ (Knapp 1999) führen und erst im Zusammenhang mit konzeptioneller Schriftlichkeit deutlich werden, zu kompensieren. Hinsichtlich dieser Aufgabe stellt sich die Frage nach optimalen Förder- und Lernwegen – gerade im Spannungsfeld zwischen einem erst- und einem zweitsprachigkeitsorientierten Ansatz. Lange Zeit galt Deutsch nicht als Ziel-, sondern ausschließlich als Ausgangssprache: „Die Kinder, wenn sie in die Schule kommen, verfügen längst über eine Basis-Grammatik (und mehr als eine Basis-Grammatik) im Deutschen. Sie muß ihnen nicht erst vermittelt werden.“ (Ivo 1975: 102). Im Zuge eines verstärkten Blicks auf die Aspekte Zweit- und Mehrsprachigkeit scheint die lange Zeit ausschließlich erstsprachlich orientierte Grammatikdidaktik so langsam ihre Elfenbeinturmposition aufzugeben; Granzow-Emden etwa bezeichnet den muttersprachlichen Deutschunterricht als Konstrukt, „das der sprachlichen Situation an Schulen nicht gerecht wird“ (2008: 2).

In jüngster Zeit erfährt im Zusammenhang mit der Frage nach der ‚richtigen‘ Förderung besonders die Dichotomisierung von explizitem und implizitem<sup>1</sup> Wissen und Lernen eine (Re-)Fokussierung (vgl. Funke 2005, Becker/Peschel 2006, Belke 2012, Bredel/Schmellentin 2014). Funke zeigt die große Bedeutung habitualisierten Wissens für eine zuverlässige Musterverfügbarkeit (vgl. Kap. 4.1.1). Ausgehend davon

---

<sup>1</sup> Implizites Lernen wird in der vorliegenden Arbeit verstanden als Lernen, bei dem auf ein kontextuell eingebundenes Phänomen nicht explizit hingewiesen wird (vgl. auch Kap. 3.1 und 7.1.2).

sei es eine zentrale Aufgabe von Grammatikunterricht, in der Planung und Durchführung auf zwei grammatischen Lernebenen gleichermaßen zu arbeiten,

auf der Ebene expliziter grammatischer Beschreibung, auf welcher eine gedankliche Bewegung von Einzelfällen zur begrifflichen Generalisierung stattfindet, sowie auf der Ebene impliziten grammatischen Wissens, auf welcher sich aus instabilen und flüchtigen sprachlichen Intuitionen ein zunehmend zuverlässiges Vertrautsein mit syntaktischer Information, ihr Wiedererkennen, entwickeln kann. (Funke 2001: 383)

Für die zweite Ebene seien – so Funke – methodische Verfahren des indirekten Hinweisens auf sprachliche Erscheinungen einzusetzen, solche, „in denen auf die sprachlichen Formen oder Merkmale, welche in den Brennpunkt der Aufmerksamkeit gelangen sollen, nicht explizit referiert wird“. (2001: 384)

Die vorliegende Arbeit versucht hier anzusetzen. Sie will neue sprachdidaktische Perspektiven eröffnen, die in Richtung eines auf Können (vgl. ausführlich Kap. 7.1) ausgerichteten und rezeptionsorientierten Grammatikunterrichts weisen, der seine Grenzen nicht innersyntaktisch findet, sondern den textgrammatischen<sup>2</sup> Blick einschließt. Der Könnensbegriff bezieht sich auf grammatisches Können als Teil eines komplexen schriftsprachlichen Könnens (zur parallelen Aktivierung verschiedener Musterebenen vgl. Kap. 4.1.2, 4.1.3 und 7.3): Ein zentrales Ziel ist die Modellierung der lernerseitigen schriftsprachlichen Fähigkeiten, die verstanden werden sollen als zuverlässige Reorientierung auf Muster, über die ein Schreiber und Leser verfügt. Die Arbeit fokussiert so auf einen Grammatikunterricht, der „Sprachproduktion und Sprachrezeption zu optimieren hilft“ (Gornik 2011: 108). Sie geht davon aus, dass die frequente Konfrontation mit sprachlichen Mustern und das direkte Umgehen mit sprachlichen Strukturen (vgl. Funke/Sieger 2014: 21) Teilbedingungen dafür sind, Schreib- und Lesefähigkeiten nachhaltig auszubauen.<sup>3</sup>

Die konzeptionellen Überlegungen sollen eine Ergänzung und ein Gegengewicht zu einem explizit-analytisch ausgerichteten Unterricht sein. Im Zentrum der Arbeit stehen Grundschüler<sup>4</sup>, die (schrift-)spracherwerbsbenachteiligt sind und präliterale Muster nicht erworben haben, die die Schule voraussetzt.<sup>5</sup> Damit soll die Basis für eine

---

<sup>2</sup> Vgl. z. B. Scherner (2007; 2011), Gornik (2011).

<sup>3</sup> Eindeutige empirische Hinweise auf den Zusammenhang zwischen Grammatikunterricht und dem Auf- und Ausbau beim Schreiben und Lesen zuverlässig verfügbarer Muster stehen noch aus (vgl. dazu auch Kap. 7.1.1).

<sup>4</sup> Im Folgenden wird bei generischen Personenbezeichnungen aus Gründen der besseren Lesbarkeit die maskuline Form verwendet; weibliche Personen sind selbstverständlich mitgemeint.

<sup>5</sup> Diese Nachteile resultieren weitgehend aus soziokulturellen Umständen, aber ebenso sind sie die Folge einer der Realität nicht gerecht werdenden Schulpolitik und eines dementsprechenden Sprachunterrichts (vgl. auch Belke 2012: 2), der sich zumeist immer noch auf „die rasche Vermittlung ausschließlich deklarativen Wissens“ (Köpcke/Noack 2011: 4) beschränkt – auf Regelfixierung und Merksätze, die häufig ergänzt werden durch oberflächlich integrativ ausgelegte Projekte oder Methoden des freien Arbeitens, durch die die Schüler ein gelerntes Wissen durch Üben, zum Beispiel an Stationen, anwenden sollen.

vorrangig später in der Sekundarstufe I anzubahnde metakognitive Ebene des Strukturzugriffs geschaffen werden, auf der ein Sprecher seine sprachpraktischen Fähigkeiten mit einem Wissenssystem in Verbindung bringen und kontrollieren kann – mit dem Ziel, Sprache willkürlich gebrauchen zu können.

Die Arbeit versteht sich als Beitrag zu einer „Entwicklung einer Didaktik für multilinguale Klassen, die den *muttersprachlichen* und den *zweit- beziehungsweise fremdsprachlichen* Unterricht verbindet“ (Belke 2012: 5; Hervorh. i. O.) und zu einem umfassenden, multiperspektivisch ausgerichteten Sprachunterricht, der Methoden beisteuern will, um Mustererwerbsnachteile auffangen zu können.

Dabei wird das Konzept des mimetischen Lernens als programmatisch für Sprachunterricht allgemein verstanden und am Beispiel des Grammatikunterrichts entfaltet. Es sollte sich aber deutlich zeigen, dass grammatische Phänomene eingebettet in umfassendes sprachliches Handeln didaktisiert werden: im Zusammenhang mit Sprech-, Hör-, Lese- und Schreibhandlungen, die alle sprachlichen Ebenen, nicht nur die grammatische, einschließen. Mimetisches Lernen kann also als basales Konzept sprachlichen Handelns allgemein gelten.

Die Arbeit hebt sich in mehrfacher Hinsicht von aktuell dominierenden Strömungen innerhalb der Sprachdidaktik ab: Sie ist erstens programmatisch ausgerichtet. Im Kontext der sich zunehmend der empirischen Bildungsforschung anschließenden Deutschdidaktik setzt die Arbeit einen theoretischen Gegenschwerpunkt. Zudem strebt sie den interdisziplinären Austausch mit den Kulturwissenschaften an. Sie nimmt philosophische, pädagogische und literaturdidaktische Einflüsse auf und gerät immer wieder an die Schnittstelle von Sprache und Literatur. Ihre konzeptionellen Überlegungen sind grundsätzlich frei von bildungspolitischen Erwartungen und Machbarkeitserwägungen. Entsprechend hat der Könnensbegriff, der der Arbeit zugrunde gelegt wird, keine begriffliche Nähe zum Begriff der Kompetenz, wie er in aktuellen bildungspolitischen und curricularen Zusammenhängen gefasst wird als „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Klieme et al. 2007: 72). Ein solcher Kompetenzbegriff ist fest in schulpolitischen und bildungsökonomischen Erwartungen verankert und an Diagnostizierbarkeit und Operationalisierung gebunden. Ihm liegt ein Verständnis von Lernen als Problemlösen zugrunde, innerhalb dessen er nicht differenziert zwischen dem, was in der Sprachdidaktik unter Können und unter Wissen gefasst wird. Er ist gegenstandsunabhängig formuliert. Ein Könnensbegriff, wie er in der vorliegenden Arbeit skizziert wird, unterscheidet sich von dieser Auffassung wesentlich (vgl. ausführlich Kap. 3.1 und Kap. 7.1).

Den Auftakt zur vorliegenden Arbeit bildet in Kap. 1 die Gegenüberstellung einer Unterrichtseinheit zum Thema ‚schriftliches Erzählen und Präteritum‘ sowie einer Fördereinheit zum Thema ‚Nacherzählen‘, aus der die theoretische Grundlage der Arbeit abgeleitet wird: der kulturwissenschaftliche Begriff Mimesis. Die Analyse der beiden Unterrichtseinheiten lässt vermuten, dass schulischen Aneignungsprozesse

---

sen eine menschliche Fähigkeit zugrunde liegt, die bereits präschulische Spracherwerbsprozesse (zur Unterscheidung der Begriffe Erwerb und Lernen vgl. Kap. 7.1.2) entscheidend beeinflusst: die mimetische Bezugnahme eines Kindes zu seiner Umwelt. Die Etablierung mimetischen Lernens als grundlegendes Unterrichtsprinzip auch im Grammatikunterricht läge dann nahe. Diese Etablierung zu begründen und didaktisch-methodisch zu konkretisieren, ist das Ziel der vorliegenden Arbeit.

In Kap. 2 werden zunächst verschiedene Auslegungen des Mimesis-Begriffs skizziert, die für eine Theorie mimetisch-sprachlichen Lernens relevant scheinen. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf der Mimesis als anthropologischem Handlungsprinzip. Am Ende des Kapitels werden auf der Grundlage der vorgestellten Mimesis-Theorien *Aspekte des Mimesisbegriffs* herausgearbeitet, die die Polydimensionalität des Begriffs widerspiegeln, gleichzeitig aber eine Orientierungsgrundlage für den weiteren Verlauf der Arbeit liefern sollen.

In einem weiteren Schritt wird in Kap. 3 schließlich eine Theorie mimetischen Lernens vorgestellt. Auf der Grundlage der Ergebnisse von Kap. 2 und 3 werden am Ende des Kap. 3 drei *Dimensionen mimetischen Lernens* abgeleitet, die im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit wesentlich erscheinen: die *Musterorientierung*, die *Interpersonalität* und die *Ästhetik*.

Diese drei herausgearbeiteten Kerndimensionen werden in Kap. 4 in Bezug auf sprachliche Lernprozesse konturiert, wobei der Begriff des Lernens hier noch nicht vom Erwerbsbegriff abgegrenzt ist, sondern generell Aneignungsprozesse umfasst.

Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass (weitgehend) ungesteuert verlaufende Spracherwerbsprozesse wertvolle Hinweise für die Planung gesteuerter Sprachaneignungsprozesse liefern können, dass also eine Orientierung an intuitiven Lernwegen für die Initiierung unterrichtlicher Lernprozesse hilfreich sein kann. Vor diesem Hintergrund wird im fünften Kapitel untersucht, ob und inwieweit die Dimensionen Musterorientierung, Interpersonalität und Ästhetik bereits in Spracherwerbsprozessen relevante Größen sind: Eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Positionen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung soll Aufschluss über die mögliche Relevanz mimetischer Prozesse für Erwerbskontexte geben. Ein Ergebnis dieser Untersuchungen wird in Kap. 5.4 die Herausstellung von fünf *Basismerkmalen sprachlicher Erwerbsprozesse* sein, in denen sich die Dimensionen mimetischen Lernens konkretisieren: *Könnensorientiertes, wiederholendes, kontextualisiertes, reziprokes* und *ästhetisch-aisthetisches<sup>6</sup> Handeln*. Es wird skizziert, welche Merkmale ein Unterricht aufwiese, wenn er sich an diesen Basismerkmalen orientierte.

Der Frage, ob und wie diese *Merkmale mimetischen Lernens* in fachdidaktischen Modellierungen professionell gesteuerter Lernprozesse zum Tragen kommen, wird in Kap. 6 anhand ausgewählter deutschdidaktischer Konzeptionen nachgegangen.

In Kap. 7 werden schließlich Grundzüge eines mimetischen Grammatikunterrichts entworfen. Dafür werden die in Kap. 5.4 dargestellten Merkmale mimetischen Lernens in *Unterrichtsprinzipien* transformiert.

Schließlich werden in Kap. 8 und 9 exemplarisch – damit wird die Brücke zum Anfang geschlagen – aus der in Kap. 1 analysierten Fördereinheit und aus Kap. 7 Vor-

---

<sup>6</sup> Den Begriff des ästhetisch-aisthetischen Lernens verwendet auch Mattenklott (2010). Sie gibt einen kurzen Überblick über die Begriffe *Ästhetik* und *Aisthesis* und deren Verhältnis (vgl. hierzu in der vorliegenden Arbeit auch Kap. 4.3).

schläge abgeleitet, wie die Phänomene Präteritum und Kasusmorphologie im Unterricht so behandelt werden könnten, dass mimetisches Lernen ermöglicht wird. Mit der Wahl des Phänomens Präteritum wird der Bezug zur in Kap. 1 vorgestellten Unterrichtseinheit hergestellt und eine didaktische Alternative zu dieser aufgezeigt. Das Phänomen Kasusmorphologie soll unter anderem deshalb zusätzlich didaktisch behandelt werden, weil der Bereich zu den fehleranfälligen (vgl. Köpcke 2003) und, wie zu zeigen sein wird, zu den in der Primarstufe am stärksten vernachlässigten Themen gehört.

Sprache als etwas Kommunikatives, Soziales und zugleich Ästhetisches scheint geradezu prädestiniert dafür zu sein, um als Impuls für mimetische Angleichung zu fungieren. Für den Deutschunterricht allgemein und auch für den Grammatikunterricht könnte das eine große Chance sein.

# 1 *Das Mädchen gehe zurück zu ihre Großmutter – Darstellung zweier Unterrichtseinheiten*<sup>7</sup>

Am Anfang der vorliegenden Arbeit sollen Erfahrungen aus der Praxis stehen. Unter anderem sie gaben den Anstoß für die nachfolgende theoretische Auseinandersetzung und deren programmatische Richtung. Die herangezogenen Unterrichtserfahrungen habe ich im Laufe einer Unterrichtseinheit, bei der ich hospitierte, und einer zusätzlichen Fördereinheit gewinnen können. Die Unterrichtsstunden wurden von mir selektiv protokolliert; in der vierten Unterrichtsstunde der ersten Einheit konnte ich zum Teil Tonbandaufnahmen machen.

## 1.1 **Erste Unterrichtseinheit: Präteritum und schriftliches Erzählen**

Die erste Unterrichtseinheit wurde im Mai 2011 in einer dritten Klasse einer Grund- und Werkrealschule in Baden-Württemberg zum Thema ‚schriftliches Erzählen‘ durchgeführt. Darin integriert wurde das Präteritum als Erzähltempus eingeführt. Die Einheit erstreckte sich über den Zeitraum von zwei Wochen und umfasste neun Unterrichtsstunden. Materielle Grundlagen stellten sowohl von der Lehrerin selbst konzipierte Materialien als auch Kopien aus Schulbüchern<sup>8</sup> dar. Die 24 Schüler hatten wenige Wochen zuvor Bildergeschichten kennengelernt und waren in diesem Zusammenhang bereits darauf hingewiesen worden, dass diese ‚in der Vergangenheit‘ zu verfassen seien. Die Unterrichtseinheit Märchen sollte eine Loslösung der Schreibprozesse von piktoralen Schreibenanlässen initiieren und zu zunehmend freierem Schreiben hinführen.

### 1.1.1 **Verlauf der Einheit**

In der ersten Stunde zeigte die Lehrerin den Schülern als Einstieg ein Bild der *Bremer Stadtmusikanten*. Nach einem Gespräch über die Erfahrungen der Schüler mit der Textsorte Märchen las sie das Märchen einmal vor. Als Hausaufgabe sollte die Klasse folgende Frage schriftlich beantworten: *Was passiert in dem Märchen ‚Die Bremer Stadtmusikanten‘? Auf Nachfrage begründete die Lehrerin ihre Wahl damit, dass die Schüler ‚eine Zusammenfassung‘ schreiben sollten, um Wichtiges nachträglich noch einmal zu erfassen.*

In der zweiten Stunde entwarfen die Schüler zu verschiedenen Märchen Steckbriefe nach vorgegebener Struktur, die zum Beispiel folgende Merkmale enthielten: *Name*

---

<sup>7</sup> Die beiden Unterrichtseinheiten und das Datenmaterial werden etwas verkürzt auch beschrieben und analysiert in Hochstadt (2014).

<sup>8</sup> Weil die Lehrerin sich nicht auf ein Schulbuch beschränkt, sind die Schüler es gewohnt, mit Materialien aus verschiedenen Lehrwerken zu arbeiten.

*des Märchens; Vorkommende Personen; Am spannendsten ist ...* und die anschließend im Klassenzimmer aufgehängt wurden. Ein Merkmal lautete *Das passiert*. Die Schüler waren durch dieses Merkmal zum zweiten Mal dazu aufgefordert, sich mit Märchen deskriptiv und nicht erzählend auseinanderzusetzen und ihre Texte entsprechend im Präsens zu verfassen.

Die dritte Stunde fokussierte auf Merkmale von Märchen. An der Tafel wurden der formelhafte Märchenanfang und das textsortenspezifische Ende festgehalten. Zudem besprach die Lehrerin mit den Schülern die Struktur von Märchen. Die Klasse wiederholte anhand einer Erzählmaus<sup>9</sup>, die an die Tafel gezeichnet wurde, was sie bereits im Zusammenhang mit Bildergeschichten lernen sollte: dass es in einer Phantasiegeschichte, also auch in Märchen, einen Anfang, einen Hauptteil, einen Schluss und als spannendste Stelle den Höhepunkt gebe. Zusätzlich wurde darüber gesprochen, welche Figuren und Motive märchentypisch seien. Als Hausaufgabe sollten die Schüler selbst ein kurzes Märchen schreiben und besonders auf die besprochene Struktur und auf einen spannenden Höhepunkt achten.

In der vierten Einheit, einer Doppelstunde, lasen sieben Schüler ihre Märchen vor, die anschließend von je drei Kindern pro Märchen mit jeweils einem positiven Feedback (*Gut fand ich ...*) und einem Verbesserungsvorschlag (*Du solltest noch ...*) nach einem festen kommunikativen Ritual kommentiert wurden. Nach dieser Vorleserunde trug die Lehrerin *Frau Holle* vor. Nach dem Lesen klärte die Klasse „unbekannte Wörter“ und die Lehrerin gab in einem Gespräch auch die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Anschließend teilte sie die Klasse in vier Gruppen ein und gab jeder Gruppe einen Ausschnitt des Märchens, den die Kinder als Schauspiel vorbereiten sollten. Am Ende spielten alle Gruppen ihren Teil vor.

In der fünften Stunde wurde das Stilmittel der direkten Rede thematisiert. Funktionale Überlegungen beschränkten sich auf den Hinweis, dass direkte Rede den Text „lebendiger“ werden lasse. Der Schwerpunkt der Stunde lag auf der Interpunktion. Die Schüler setzten sich mit Redebegleitsätzen und der Kennzeichnung nachgestellter Rede auseinander.

In der sechsten Stunde teilte die Lehrerin zu Beginn das Märchen *Schneewittchen* aus. Zunächst sollte jeder Schüler den Text einmal leise lesen, bevor dann abwechselnd laut vorgelesen wurde. Nach einem Anschlussgespräch sollten die Schüler einen Brief aus der Sicht eines Protagonisten schreiben. Am Ende trugen einige Schüler ihre Texte vor.

In der siebten und achten Stunde behandelte die Lehrerin das Präteritum, das bisher während der Einheit weder formal noch funktional besprochen wurde. Zuvor, während der Einheit zu den Bildergeschichten, lernten die Schüler es als „Zeitform der Vergangenheit“ kennen. Entsprechend wurde es innerhalb des temporalen Paradigmas vom Präsens als „Gegenwart“ und von der Vergangenheitsfunktion des Perfekts durch die Zuschreibung zur medialen Schriftlichkeit abgegrenzt. Im Rahmen der Märcheneinheit gab die Lehrerin bis zu diesem Zeitpunkt lediglich am Ende der dritten Stunde den Hinweis, die Märchen in der Vergangenheit zu schreiben. In den Kommentierungen der vorgetragenen Schülertexte in der vierten Stunde wurden Schüler von der Lehrerin gegebenenfalls kurz auf Tempusinkonstanz beziehungsweise -fehler hingewiesen.

---

<sup>9</sup> Vgl. dazu Fix (2008: 95).

In der siebten Stunde stieg die Lehrerin mit zwei Sätzen an der Tafel ein:

*Die Kinder laufen nach Hause.*

*Die Kinder liefen nach Hause.*

Die Schüler lernten, dass „ein Satz schon vergangen“ sei, der andere gerade passiere. Die Lehrerin teilte Kopien von zwei Schulbuchseiten<sup>10</sup> aus, auf denen zunächst „Tunwörter“<sup>11</sup> nach den Kategorien *Gegenwart* und *Vergangenheit* geordnet werden und dann ein im Präsens geschriebener Text ins Präteritum umgeschrieben werden sollte. In die Freiarbeitsmaterialkiste legte die Lehrerin ein Aufgabenblatt, bei dem die Schüler spiegelverkehrt gedruckte Verben<sup>12</sup> zunächst richtig aufschreiben und dann in eine Tabelle eintragen sollten mit den Spaltenüberschriften *Grundform*, *Gegenwart*, *einfache Vergangenheit*, *zusammengesetzte Vergangenheit*.

Nach der Besprechung der Aufgaben wurde an der Tafel festgehalten, was die Schüler in ihr Heft übertragen und als Merkkasten kennzeichnen sollten: *Geschichten sind schon passiert. Man schreibt sie deshalb in der Vergangenheit (gehen – ging, sagen – sagte). Was jetzt passiert, schreibt man in der Gegenwart (gehen – geht, sagen – sagt).*

In der achten Unterrichtsstunde sollten die Schüler in einer Übung präsentische Verbformen isolierter Sätze<sup>13</sup> ins Präteritum umschreiben. Die Aufgabe (A1) lautete: *Schreibe die zehn Sätze ab und setze die unterstrichenen Verben von der Gegenwarts- in die Vergangenheitsform.* Bei einer weiteren Aufgabe (A2) sollten die Schüler zu fünf Infinitiven (*singen, zeigen, schwimmen, schlafen, kaufen*) die Präsens- und die Präteritalformen der 3. Person Singular bilden und in eine Tabelle eintragen.

Die neunte Stunde wurde schließlich dafür genutzt, einen Übungsaufsatz zu den Erzählanlässen *Erzählansatz*, *Reizwörter* oder *Überschrift* schreiben zu lassen, der wenige Tage später von der Lehrerin kommentiert zurückgegeben wurde und als letzte Vorbereitung auf die abschließende, benotete Leistungskontrolle diente.

---

<sup>10</sup> Mobile 3 (1999), Sprachbuch Baden-Württemberg: 59 und 61.

<sup>11</sup> Vgl. zur morphologischen Problematik dieses Terminus Bredel (2013: 286).

<sup>12</sup> Zur dieser Problematik aus rechtsschreibdidaktischer Perspektive vgl. Valtin (2000: 154).

<sup>13</sup> *Der Lehrer spricht Mahnworte zur Klasse.*

*Die Mutter ruft ihr Kind.*

*Wir schauen abends immer unsere Kindersendung im Fernsehen.*

*Bei der Ballettaufführung tanzen alle Kinder fehlerfrei.*

*Vor lauter Hunger zerbeißt der Hund seinen Ball.*

*Im Sommer spielt Sandra am liebsten im Sandkasten.*

*Alle Kinder rennen im Sportunterricht eine Runde um die Halle.*

*Er trinkt drei Flaschen Limonade an einem Tag.*

*Im Kindergarten malen alle Kinder nach dem Frühstück mit Wasserfarben.*

*Das kleine Mädchen hüpf mit seinem neuen Gummiseil.*

## 1.1.2 Bewertung der Einheit

Grammatikdidaktisch kann der Unterricht als in der Schule verbreitete Mischform aus integriertem und traditionellem Vorgehen charakterisiert werden. Die Lehrerin wählt ein gleichzeitig funktionales wie formales Vorgehen, das aber nur scheinbar ein solches ist. Die Aufgaben, die die Schüler zu bearbeiten haben, setzen einen erfolgreichen Spracherwerb und die Verfügbarkeit grammatischer Muster voraus, anders sind sie ohne Hilfe nicht zu bewältigen. Die Lehrerin integriert die Behandlung grammatischer Phänomene in eine lese- und schreibdidaktische Einheit und legt damit eigentlich die Grundlage dafür, das Präteritum im Kontext globalerer sprachlicher Muster erfahrbar werden zu lassen. Dadurch, dass sie formale Muster nicht strukturorientiert angeht, und durch die Beschränkung auf die Vergangenheitsfunktion des Präteritums<sup>14</sup> (vgl. zur Funktion des Präteritums Kap. 8.1) entfunktionalisiert und extegriert sie das grammatische Phänomen aber. Bereits in den ersten beiden Stunden verpasst sie es meines Erachtens, die anfänglich notwendige Brücke zur Narration zu schlagen. Auch die Chance, durch das Vorlesen Strukturen von Märchen zugänglich zu machen, wird nur bedingt didaktisch sinnvoll genutzt. Ein einmaliges Vorlesen, das nicht an Wiederholung oder narrationsdidaktisch durchdachte Anschlusskommunikation geknüpft ist, vermag wohl allenfalls dort Spuren des Musterzugriffs zu hinterlassen, wo diese Muster bereits aktiviert werden können. Sie bearbeitet das Präteritum paradoxerweise unter formalen Gesichtspunkten kontrastiv zu den Tempora Präsens und Perfekt, ohne mit den Schülern formale Unterschiede anzusprechen. Eine Bewältigung der Aufgaben kann somit nur gelingen, wenn die Schüler automatisch Zugriff auf das Präteritum haben und die einzelnen konkreten formalen Bildungsmuster aktivieren können. Methodisch findet eine Beschränkung auf Tabellendidaktik statt, die jedoch unsystematisch bleibt. Die Problematik zeigt sich auch in den Schülertexten, von denen exemplarisch zwei dargestellt werden sollen:

### a) Betül<sup>15</sup>

Betül ist, wie ihre Eltern auch, in Deutschland geboren. Die Mutter spricht manchmal deutsch und manchmal türkisch mit ihren Kindern und macht auffällig viele Genus- und Kasusfehler beim Sprechen. Der Vater spricht nur türkisch mit den Kindern. Betüls Großeltern leben ebenfalls in Deutschland, sprechen aber vorwiegend türkisch. Betül besuchte, wie ihre beiden zwei und drei Jahre älteren Geschwister auch, einen deutschen Kindergarten. Die Nachmittage verbringt sie vorrangig mit anderen türkischstämmigen Kindern. Ihre Schulleistungen sind durchschnittlich bis gut, sie wechselte nach der vierten Klasse in die Realschule.

Betül schrieb als Übungsmärchen in der oben dargestellten Einheit folgenden Text:

---

<sup>14</sup> Ein aufmerksamer Schüler mag sofort entgegenen, dass doch *Schneewittchen* nie passiert sei.

<sup>15</sup> Alle Schülernamen, die in der vorliegenden Arbeit genannt werden, wurden geändert.