

Schriftliche Hausarbeit  
- Leistungsnachweis-

**Artikel im Grammatikunterricht  
unter Berücksichtigung  
der Erstsprache Türkisch**

Vorgelegt von:

Abgabetermin: 20.10.2003

Christian Wagner  
Hasselbeckstraße 6  
40625 Düsseldorf

Deutsch (Weiteres Unterrichtsfach)  
Dozent: Prof. Dr. Ludger Hoffmann

# 1. Inhaltsverzeichnis

|   |    |
|---|----|
| 1. Inhaltsverzeichnis.....                          | 1  |
| 2. Einleitung.....                                  | 2  |
| 3. Fallbeispiel.....                                | 3  |
| 4. Sachanalyse.....                                 | 5  |
| 4.1 Die deutschen Artikel.....                      | 5  |
| 4.1.1 Der definite Artikel.....                     | 6  |
| 4.1.2 Der indefinite Artikel.....                   | 7  |
| 4.2 Strategien des Türkischen.....                  | 9  |
| 4.2.1 Genus.....                                    | 9  |
| 4.2.2 Kasusmarkierung.....                          | 9  |
| 4.2.3 Numerus.....                                  | 10 |
| 4.2.4 Adjektivflexion.....                          | 10 |
| 4.2.5 Determination.....                            | 11 |
| 4.2.5.1 Lexem <i>bir</i> .....                      | 11 |
| 4.2.5.2 Akkusativmorphem ,-(y)I.....                | 12 |
| 4.2.5.3 Wortstellung.....                           | 13 |
| 4.2.5.4 Possessiva.....                             | 14 |
| 4.2.5.5 Demonstrativa.....                          | 15 |
| 4.2.5.6 Derivierte Adjektive auf <i>-ki</i> ..      | 16 |
| 4.3 Zusammenfassung der Sachanalyse.....            | 17 |
| 5. Beispiel aus der gängigen Unterrichtspraxis..... | 18 |
| 6. Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung.....        | 19 |
| 6.1 Existenz der Artikel bewusst machen.....        | 19 |
| 6.2 Früh beginnen.....                              | 20 |
| 6.3 Wortschatzübung mit Artikel.....                | 20 |
| 6.4 Possessive Determinative.....                   | 21 |
| 6.5 Generatives Schreiben.....                      | 23 |
| 6.6 Adjektivflexion.....                            | 27 |
| 6.7 Schlussbemerkungen.....                         | 28 |
| 7. Abkürzungsverzeichnis.....                       | 29 |
| 8. Literaturhinweise.....                           | 29 |

## 2. Einleitung

Woher rühren die Schwierigkeiten im Gebrauch der Artikel, die besonders bei Schülern mit Türkisch als Muttersprache auftreten können? Diese Hausarbeit wird zunächst mit dem Aufsatzbeispiel eines Gymnasialschülers der 5. Klasse daran erinnern, dass der Erwerb des Artikelsystems für Lerner von Deutsch als Zweitsprache eine hochkomplexe Aufgabe darstellt, deren Bewältigung nicht selbstverständlich ist.

Nach einem Blick auf die deutschen Artikel, ihre Funktion und Flexion möchte ich die Frage nach den Strategien des Türkischen stellen. In welchen für unsere Frage relevanten Punkten unterscheidet sich das Türkische vom Deutschen? Welche Äquivalente gibt es möglicherweise für die deutschen Artikel? An diesem Punkt werden Rückschlüsse auf die Ursachen der spezifischen Probleme von Schülern aus türkischsprachigen Herkunftsfamilien möglich sein.

Im zweiten Teil dieser Arbeit soll durch das Beispiel eines Arbeitsblattes aus einem renommierten Schulbuchverlag und mit dem Wissen um die besondere Lernausgangslage dieser großen Schülergruppe verdeutlicht werden, warum die heute an der Grundschule gängigen Muster des Grammatikunterrichts keinen Beitrag zum Erwerb des Artikelsystems leisten können. Zum Abschluss werden alternative Formen der Grammatikvermittlung aus der Literatur vorgestellt und kurz diskutiert.

Hinweis: In dieser Arbeit wird zugunsten einer besseren Lesbarkeit auf eine doppelte Schreibung von Personenbezeichnungen mit Nennung beider Geschlechter verzichtet. In den Fällen, in denen das Geschlecht der bezeichneten Person von Bedeutung ist, wird dieses auch besonders gekennzeichnet.

### 3. Fallbeispiel

„Mein schrecklichste Erlebnis  
Es war ein schönen Sonntag. [...]  
Ich [...] kletterte auf **einen** Eisengitter ungefähr 5 m war.  
Ich kletterte immer noch weiter bis zur Ende **der** Gitter.  
Ich kletterte auf **der** Andre Zeite des Zaunes. Da sah ich  
das meine freunde da auf **einer** Stein sitzen.  
[...] in **mein** gesicht bisschen Kratze waren. [...]“

Serdal, 5. Schulj., Gymnasium<sup>1</sup>

Dieser Text wurde von einem türkischen Schüler Ende des 5. Schuljahres nach vier Jahren Deutschunterricht in einer deutschen Regelklasse geschrieben. Von seiner Grundschullehrerin war er wegen seiner schnellen Auffassungsgabe und seiner kommunikativen Fähigkeiten für das Gymnasium empfohlen worden. Obwohl er sich ohne große Beeinträchtigungen in der Klasse verständlich machen konnte, fallen in seinem Aufsatz deutliche sprachliche Abweichungen auf. Aus diesem kurzen Textausschnitt kann sicher nicht präzise auf den Stand des Zweitspracherwerbs dieses einen Schülers geschlossen werden. Er kann aber als anschauliches Beispiel für eine Reihe von sprachlichen Abweichungen dienen, die bei Schülern mit Deutsch als Zweitsprache, besonders bei Schülern mit Türkisch als Muttersprache, häufiger auftreten.<sup>2</sup> In einer Fehleranalyse lassen sich bezogen auf die Nominalgruppe folgende Abweichungen feststellen:

- Im Text korrespondieren die Artikel im Genus mehrmals nicht mit dem Kopf der Nominalphrase, während Kasus und Numerus übereinstimmen.

auf einen [mask] Eisengitter [neutr] klettern



<sup>1</sup> Gekürztes Beispiel eines Aufsatzes, vgl. Belke: Mehrsprachigkeit, 185.

<sup>2</sup> Fehler in der Artikelflexion gehören auch beim systematisch gesteuerten Fremdspracherwerb zu den häufigsten Fehlern. Klein zitiert eine Studie (Carroll, Dietrich und Storch 1982), die eine Fehlerquote von 40 % ermittelte. Vgl. Klein, 170-174. Suzanne Romaine weist darauf hin, dass im Erstspracherwerb ähnlich wie im Zweitspracherwerb zunächst einige Artikelformen übergeneralisiert werden, bevor das Artikelsystem als Ganzes erworben wird. Sie führt Studien (Park 1974, Mills 1986) an, die bei Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren die femininen Formen des definiten Artikels am häufigsten übergeneralisiert fanden. Grund sei die häufige Verwendung der Form (NOM + AKK fem SG, NOM PL alle Genera). Vgl. Romaine, 216 f.

bis zur [fem] Ende[neutr] der [fem<sup>3</sup>] Gitter [neutr]  
auf einer [fem] Stein [mask] sitzen

- Die Flexion des Artikels weicht vom notwendigen Kasus (hier Akkusativ) ab, während Genus und Numerus mit dem Nomen korrespondieren.

auf der [DAT] andre [AKK] Zeite des Zaunes klettern

- Abweichungen in der Adjektivflexion:

*Es war ein **schönen** Sonntag;  
mein **schrecklichste** Erlebnis*

Beim zweiten Beispiel ist zu beachten, dass *schrecklichste* korrekt wäre, wenn an der Stelle des possessiven Determinatives *mein*, das die gemischte Adjektivflexion regiert, ein die schwache Adjektivflexion nach sich ziehender definitiver Artikel stände (*das schrecklichste Erlebnis*). Serdal ist nicht mit der Reaktion der Adjektivflexionen durch die unterschiedlichen Determinative vertraut. Die Abweichung fällt noch stärker ins Gewicht, wenn man annehmen darf, dass die Lehrperson den Titel des Aufsatzes mündlich oder sogar schriftlich vorgegeben hat.

An anderer Stelle gelingt auch die dem indefiniten Artikel im Singular entsprechende Flexion des possessiven Determinatives nicht:

*in **mein** Gesicht **bisschen** Kratze waren* [AKK/NOM Neutr statt DAT]

Die Funktionsunterscheidung und Wahl zwischen definitivem, indefinitem Artikel und Possessiv-Determinativ gelingen Serdal hingegen gut. An keiner Stelle entsteht der Eindruck, dass die Artikel oder das Possessiv-Determinativ nicht sinngemäß ihrer determinierenden Funktion eingesetzt werden.

In der Grundschule hat Serdals Lernervarietät<sup>4</sup> der deutschen Sprache ausgereicht um seine kommunikative Geschicklichkeit zu demonstrieren. Aus dem uns zu Verfügung stehenden Textbeispiel ist nicht ersichtlich, wie der Erwerbsprozess hin zur Zielvarietät bis zum Verfassen des Aufsatzes verlaufen

---

<sup>3</sup> Die Form „*der*“ ist mehrdeutig (siehe S. 7), für den hier vermutlich angezielten Genitiv aber eindeutig feminin.

<sup>4</sup> Vgl. Klein, 39f.

ist. Bei einer „Fossilierung“<sup>5</sup> seiner „interlanguage“<sup>6</sup> erwarten ihn jedoch in der Sekundarstufe 1 erhebliche Probleme. Sachtexte mit komplexerer Syntax werden für ihn schwierig zu analysieren sein, da es ihm auf Grund fehlender Beherrschung des Flexionsparadigmas der Artikel auch schwer fallen dürfte, der thematischen Fortführung durch Proterme<sup>7</sup> (z.B. Relativa wie *der, die, das*) zu folgen.

## 4. Sachanalyse

### 4.1 Die deutschen Artikel

Das Deutsche gilt als ausgesprochene Artikelsprache. Die Artikelwörter, allen voran der definite Artikel mit seinen Flexionsformen, sind die am häufigsten gebrauchten Wörter der deutschen Sprache. Die Artikel gehören zu den Determinativen. Determinative können mit Nomina Nominalphrasen bilden und haben die Funktion der Determination: Sie partizipieren als Teile von Termen an den Funktionen des Verweisens, der Thematisierung oder der thematischen Fortführung.<sup>8</sup>

Bei der Formenbildung der Determinative sind drei Kategorisierungen zu beachten:

- Das **Genus** beinhaltet die Kategorien Maskulinum, Femininum und Neutrum. Der Kopf einer Nominalphrase (das Nomen) regiert das Genus. Der definite Artikel macht das am Substantiv nicht offen gekennzeichnete Genus formal sichtbar. Besonders bei den einsilbigen Wörtern des Grundwortschatzes ist das Genus nicht an der Wortendung zu erkennen. Diese Nomen müssen im Spracherwerb einzeln mit dem richtigen Genus gelernt werden. Dies stellt besonders für Lerner des Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache eine große

---

<sup>5</sup> Selinker führte diesen Ausdruck 1972 ein und bezeichnete damit das Stagnieren („Versteinern“) des Zweitspracherwerbs auf einem Niveau, das den momentanen kommunikativen Bedürfnissen des Schülers entspricht, lange vor dem Stadium der Beherrschung eines durchschnittlichen muttersprachlichen Sprechers. Vgl. Klein 61f.

<sup>6</sup> Zwischenstadium im Erwerbsprozess der Zweitsprache, vgl. Klein 40.

<sup>7</sup> Vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker, Bd. 1, 37f.

<sup>8</sup> Vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker, Bd. 1, 33.

Hürde dar.<sup>9</sup> Dem Lerner von Deutsch als Fremdsprache helfen beim Einprägen des Genus zum Substantiv einige Regelmäßigkeiten, von denen aber nur wenige Allgemeingültigkeit besitzen (Bezeichnungen für männliche Personen sind Maskulina; Fast alle übrigen Wörter, die auf einen ‚schwa‘-Laut enden, sind Feminina; Nominalisierte Elemente [das Ich, das Grün] sind Neutra). Bei vielen mehrsilbigen Wörtern bestimmen Wortbildungssuffixe das Genus des Substantivs (Mask: *-ismus, -iker, -ler*/ Fem: *heit, -igkeit, -keit, -schaft, -ung*/ Neutr: *-chen, -tum* u.a.). Darüber hinaus bestehen nur wenige Regeln: etwa, dass alle Alkohole Maskulina sind – außer Biersorten (Neutra).

- Der **Kasus** (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ) des Determinativs korrespondiert mit dem Kopf der Nominalphrase. Außer im Maskulinum und Neutrum des Genitiv, der immer seltener in der mündlichen Alltagskommunikation Verwendung findet, bleibt der Kasus am Nomen unmarkiert.<sup>10</sup> Auch hier übernimmt das Determinativ die Funktion der Markierung.

- Der **Numerus** des Demonstrativs mit den Kategorien Singular und Plural kongruiert ebenfalls mit dem Kopf der Nominalphrase. Im Numerus ist das Flexionsparadigma der deutschen Nomen stärker differenziert als im Kasus. Unter den acht Formen der Pluralbildung gibt es jedoch wiederum eine, in der allein dem Determinativ die Pluralmarkierung zukommt:

*der Wecker – die Wecker, unsere Wecker etc.*

**4.1.1 Der definite Artikel** (*der*) greift ein Element aus einem situativ oder textuell vorgegebenen Bereich heraus, so dass für den jeweiligen Verwendungszusammenhang ein Gegenstand oder ein Kollektiv von Gegenständen verfügbar ist.<sup>11</sup> Dem Hörer wird ein Gegenstand als unmittelbar zugänglich signalisiert. Der Gegenstand ist schon Thema:

*Hier hab ich ein Bier. Das Bier ist warm.*

Oder er kann als bekannt vorausgesetzt werden:

---

<sup>9</sup> Vgl. Belke: Mehrsprachigkeit, 133. Zur Fehlerquote von Artikeln bei DaF-Lernern siehe auch Klein, 174.

<sup>10</sup> Eine Einschränkung gilt für die seltene schwache Deklination der Substantive: der Bär/des Bären /dem Bären/den Bären; der Name/des Namens/dem Namen u.a.

<sup>11</sup> Vgl. Zifonun / Hoffmann / Strecker, Bd.1, 34.

„**Die** Sonne scheint.“<sup>12</sup>

Der definite Artikel kann bei sogenanntem ‚generischem Gebrauch‘ anzeigen, das alle Exemplare einer Gattung bezeichnet sind:

„**Der** Biber baut Dämme.“<sup>13</sup>

Formal dient der definite Artikel vor allem der Kasusmarkierung in der Nominalphrase, in einigen Fällen stellt er auch die einzige Pluralmarkierung (s.o.). Insgesamt ergibt sich durch die ‚Verschmelzung‘ von Genus, Kasus und Numerus ein Flexionsschema mit 16 Stellen:

|            | <b>SG mask</b> | <b>SG fem</b> | <b>SG neutr</b> | <b>PL</b> |
|------------|----------------|---------------|-----------------|-----------|
| <b>NOM</b> | der            | die           | das             | die       |
| <b>GEN</b> | des            | der           | des             | der       |
| <b>DAT</b> | dem            | der           | dem             | den       |
| <b>AKK</b> | den            | die           | das             | die       |

Dieses System ist durch die Mehrdeutigkeit der Formen sehr unübersichtlich:

**der**: NOM mask/ GEN fem/ DAT fem/ GEN PL

**die**: NOM fem/ AKK fem/ NOM PL / AKK PL

**den**: AKK mask/ DAT PL

usw.

Die Komplexität des Flexionsschemas stellt auch für Muttersprachler eine große Herausforderung dar. Im Erstspracherwerb beginnt nach Clahsens Phasenmodell (1982) die Kasusrektion mit dem 3. Lebensjahr und wird erst im 6. Lebensjahr abgeschlossen.<sup>14</sup>

**4.1.2 Der indefinite Artikel** (*ein*) dient dazu, einen Gegenstand in einen Verwendungszusammenhang explizit einzuführen. Der Hörer wird mit dem Gegenstand bekannt gemacht.

---

<sup>12</sup> Hoffmann: Funktionale Grammatik für die Grundschule, 22.

<sup>13</sup> Zifonun/Hoffmann/Strecker, Bd. 3, 2060.

<sup>14</sup> Motsch dient die Überprüfung der Artikelflexion in ESGRAF als ein zentrales Kriterium zur Ermittlung eines möglichen Förderbedarfs im Bereich morphologischer Fähigkeiten bei Kindern im Vorschulalter. Vgl: Motsch, 14.

*Sie kaufte sich **ein** Moped. Die Maschine hatte 8 PS.<sup>15</sup>*

Im generischen Gebrauch macht der Sprecher die Gattung zum Gegenstand.

***Ein** Löwe hat eine Mähne.<sup>16</sup>*

„Ein“ verfügt nicht über Pluralformen. Das Flexionsparadigma des indefiniten Artikels entspricht ansonsten dem des possessiven Determinativs (mein, dein, sein etc.):

|     | SG    |       |       |
|-----|-------|-------|-------|
|     | mask  | fem   | neutr |
| NOM | ein   | eine  | ein   |
| GEN | eines | einer | eines |
| DAT | einem | einer | einem |
| AKK | einen | eine  | ein   |

Determinative regieren die attributiven Adjektive der Nominalphrase in Bezug auf deren Flexion. Der definite Artikel verfügt im Nominativ Singular entsprechend den Genera über drei Flexionsformen (*der/die/das*) und regiert die schwache Adjektivflexion.<sup>17</sup>

Beim indefiniten Artikel gibt es im Nominativ Singular nur zwei Formen für die drei Genera (*ein/eine*). Er regiert die gemischte Adjektivflexion.

der schöne Mantel

ein schöner Mantel

das bunte Hemd

ein bunteses Hemd

Helbig und Buscha erklären dies mit dem Prinzip der Monoflexion: „[...] die Deklination des Adjektivs [ist] variabel, und zwar abhängig vom (vorausgehenden) Artikelwort beim Substantiv. Diese Abhängigkeit besteht darin, dass die vollen Endungen, die die grammatischen Kategorien des Genus, Numerus und Kasus ausdrücken, stets nur einmal – entweder beim Artikelwort oder beim Adjektiv – erscheinen.“<sup>18</sup>

<sup>15</sup> Vgl. Heringer, 112.

<sup>16</sup> Vgl. Hoffmann: Funktionale Grammatik für die Grundschule, 23.

<sup>17</sup> Vgl. Engelen, 178f.

<sup>18</sup> Helbig/Buscha, 135.

## 4.2 Strategien des Türkischen

Türkisch wird nicht wie Deutsch der indogermanischen Sprachfamilie zugeordnet, sondern der Altaischen. Deshalb unterscheiden sich Deutsch und Türkisch in ganz grundlegenden Merkmalen. Ein Beispiel ist die Vokalharmonie: Türkische Wörter enthalten entweder nur vordere (*e, i, ö, ü*) oder nur hintere (*a, ı, o, u*) Vokale.<sup>19</sup>

Während Deutsch als ausgesprochene Artikelsprache bezeichnet wird, gilt Türkisch als artikellos.<sup>20</sup> Türkisch besitzt keinen definiten Artikel. Um die für türkischsprachige Schüler typischen Schwierigkeiten mit dem Artikelsystem präziser verstehen zu können, soll nun untersucht werden, ob und wie die im Zusammenhang mit den deutschen Artikeln angesprochenen Kategorisierungen Genus, Kasus, Numerus und die Adjektivflexion im Türkischen überhaupt eine Rolle spielen und mit welchen sprachlichen Mitteln dort die Funktion der Determination geleistet wird.

### 4.2.1 Genus

Türkisch kennt keine Genera wie das Deutsche, das die Substantive nach Maskulina, Feminina und Neutra einteilt. Als Äquivalent der deutschen Anaphern *er, sie* und *es* findet sich im Türkischen lediglich eine Form, die Deixis *o*. Sie wird aber seltener eingesetzt als die deutschen Anaphern.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Z.B. *belirtili* (bestimmend), *tamlama* (Wortgruppe), Vgl. Ersen-Rasch, 1.

<sup>20</sup> Diese verbreitete Meinung wird von Hansen relativiert. Vgl. in dieser Arbeit S. 11.

<sup>21</sup> Im türkischen Satz ist Subjektlosigkeit eine häufige Erscheinung. Vgl. Johanson: Subjektlose Sätze im Türkischen, 193.

#### 4.2.2 Kasusmarkierung

Türkisch gehört zu den „agglutinierenden“ Sprachen. Agglutination bedeutet in etwa ‚Aneinanderleimung‘. Grammatische Formen werden durch Anhängen von Suffixen an den Wortstamm gebildet. Der Wortstamm selbst bleibt unverändert.

Beispiel: *Haus / ev*

|     |       |                     |
|-----|-------|---------------------|
| NOM | ev    | das Haus            |
| GEN | evin  | des Hauses          |
| DAT | eve   | nach Hause          |
| AKK | evi   | das Haus            |
| LOK | evde  | zu Hause, im Haus   |
| ABL | evden | aus dem Haus heraus |

Da die gesamte Formbildung über Agglutination geleistet wird, sammeln sich oft mehrere Suffixe hintereinander.

Beispiel einer Molkereierwerbung:

*Hizmetinizdeyiz.*

Hizmet-iniz-de-y-iz

Dienst-POSS 2.Pers.PL-LOK-BK-PE 1.Pers.PL<sup>22</sup>

Dienst-Ihr-in-0-wir sind

Wir stehen zu Ihren Diensten.

Bei der Agglutination von Suffixen wird eine feste Abfolge eingehalten, die immer gleich ist. Türkisch ist eine sehr regelmäßige Sprache. Ausnahmen gibt es nur in sehr seltenen Fällen.<sup>23</sup>

#### 4.2.3 Numerus

Statt acht Arten der Pluralbildung, wie im Deutschen, besitzt das Türkische nur ein Pluralsuffix: *-lar*. Es wird nach dem Gesetz der (kleinen) Vokalharmonie an Substantive angefügt. Ein weiteres pluralmarkierendes Suffix besteht nicht.

|              |        |                 |          |
|--------------|--------|-----------------|----------|
| <i>ev</i>    | Haus   | <i>insan</i>    | Mensch   |
| <i>evler</i> | Häuser | <i>insanlar</i> | Menschen |

#### 4.2.4 Adjektivflexion

Im Deutschen steuern Artikel innerhalb der Nominalphrase, ob ein nachfolgendes Adjektiv schwach oder gemischt flektiert. Im Türkischen bleiben Adjektive stets unverändert.

<sup>22</sup> Siehe Abkürzungsverzeichnis S. 29.

<sup>23</sup> Vgl. Ersen-Rasch, 3.

|                               |                                 |
|-------------------------------|---------------------------------|
| Das <b>bunte</b> Hemd         | <i>renği gömlek</i>             |
| Ein <b>buntes</b> Hemd        | <i>renği bir gömlek</i>         |
| Gömlek <b>renği</b> .         | Das Hemd ist <b>bunt</b> .      |
| Bu gömlek daha <b>renği</b> . | Dieses Hemd ist <b>bunter</b> . |

## 4.2.5 Determination im Türkischen

Da Türkisch keinen definiten Artikel besitzt, werden Definitheit und Indefinitheit über verschiedene andere sprachliche Mittel realisiert. Hansen<sup>24</sup> bestimmt hauptsächlich folgende Elemente des Türkischen als Ausdrucksäquivalente der Kategorie Definitheit:

- *bir*
- Akkusativ
- Wortstellung
- Possessiva
- Demonstrativa
- Derivierte Adjektive auf *-ki*

### 4.2.5.1 Lexem *bir*

Wie der deutsche unbestimmte Artikel hat sich *bir* aus einem Zahlwort (*bir*: eins) entwickelt. Beide unterscheiden sich von ihren Herkunftsnumeralia durch das Fehlen einer eigenen Wortbedeutung. *Bir* entspricht in seiner Bedeutung häufig dem deutschen unbestimmten Artikel und wird deshalb von Hansen als unbestimmter Artikel bezeichnet.<sup>25</sup> Die Kennzeichnung des Türkischen als artikellose Sprache gilt also nicht uneingeschränkt.

<sup>24</sup> Björn Hansen nennt in seiner Arbeit „Die deutschen Artikel und ihre Wiedergabe im Türkischen“ Ergebnisse eines Übersetzungsvergleichs. Als Textkorpus diente ihm *Wallraff, Günter (1985): Ganz unten. Köln: Kiepenheuer und Witsch* und die in der Türkei veröffentlichte Übersetzung. Meine Beispiele sind aus Hansen und Ersen-Rasch adaptiert.

<sup>25</sup> Der unbestimmte Artikel wird in 72 % aller Belege im Textkorpus mit *bir* übersetzt. Vgl. Hansen, 32, 54, 61.

**büyük bir okul**  
*groß ein Schule*  
**eine große Schule**

Durch eine Markierung mit *bir* erhalten Nominalgruppen stets Indefinitheitsstatus – auch, wenn sie zusätzlich eines der im Folgenden beschriebenen Definitheitsäquivalente aufweisen.<sup>26</sup>

#### 4.2.5.2 Akkusativmorphem *-(y)I*

Der Akkusativ wird im Türkischen nicht in jedem Fall mit dem Akkusativmorphem *-(y)I* markiert. Das direkte Objekt kann unmarkiert bleiben, wenn es direkt vor dem Verb steht (präverbale Satzposition). In diesem Fall dient das Setzen oder Nichtsetzen dieses Morphems zur Signalisierung von Definitheit oder Indefinitheit:

**Kedi fare\_ yer.** (A-Objekt unmarkiert □ Indefinitheit)  
 Katze Maus frisst

Das flexionslose Akkusativ-Objekt hat Indefinitheitsstatus. Die Übersetzung des Beispiels könnte demnach lauten:

*Die Katze frisst eine Maus.*

Die Aussage kann auch generisch interpretiert werden.<sup>27</sup>

*Katzen fressen Mäuse.*

Indefinite Akkusativ-Objekte dürfen jedoch nur in der präverbale Satzposition unmarkiert bleiben.<sup>28</sup> Wenn sich die Position des direkten Objekts im Satz verändert, erhält es in jedem Fall das Akkusativsuffix: *Fareyi kedi yer/ Kedi yer fareyi*. Der Kontext bestimmt dann, ob ‚Mäuse‘, ‚eine Maus‘ oder ‚die Maus‘ gemeint ist.<sup>29</sup> Für die präverbale Satzposition gilt jedoch:

<sup>26</sup> Vgl. a.a.O., 34.

<sup>27</sup> Zur generischen Interpretation unbestimmter, bloßer Plurale im Deutschen vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker, Bd. 3, 2061.

<sup>28</sup> Vgl. Johanson: Bestimmtheit, 227ff.

<sup>29</sup> Vgl. Ersen-Rasch, 47.

**Kedi fare-y-i yer.** ( \_ Akk.-Objekt markiert Definitheit)

Katze Maus-BK-AKK fressHAB

*Die Katze frisst die Maus.*

Definitheit macht die Akkusativmarkierung am Akkusativ-Objekt obligatorisch. Auch Eigennamen, Demonstrativa und Possessiva werden als direktes Objekt immer mit dem Akkusativsuffix versehen.<sup>30</sup> Dies sind Fälle, bei denen im Deutschen der bestimmte Artikel nicht gesetzt wird.

**Ali Gülsüm-ü gördü.**

Ali Gülsüm-AKK sehPRÄT

Ali sah Gülsüm./\*Ali sah die Gülsüm. (Als regionale Varietät möglich.)

#### 4.2.5.3 Wortstellung

Schon bei der Markierung des Akkusativ-Objekts wurde deutlich, dass die Position des Wortes im Satz Einfluss auf den Informationsgehalt des Suffixes hat. Allgemein ist im Türkischen die Wortstellung relativ frei für die Signalisierung diskurspragmatischer Kategorien wie Definitheit und Indefinitheit. Das lässt sich darauf zurückführen, dass das Türkische über eine vollentwickelte Kasusmorphologie verfügt: Jeder der sechs Fälle ist über ein eigenes Suffix zweifelsfrei am Wort zu identifizieren. Deshalb wird die Wortstellung nicht primär zum Ausdruck der satzhierarchischen Struktur benötigt<sup>31</sup>, wie dies z.B. im Englischen der Fall ist (SVO). Die neutrale Grundwortstellung des Türkischen ist SOV. Als besonders charakteristisch gilt die Verbendstellung. Für sie gibt es nur wenige Ausnahmen, meist in der gesprochenen Sprache.<sup>32</sup> Bei der häufigsten Abweichung von der Grundstruktur rückt das Subjekt von der Topikposition in die präverbale Satzposition (OSV). Die verschiedenen Satzpositionen des Subjektes erfüllt folgende Diskursfunktionen:<sup>33</sup>

---

<sup>30</sup> Vgl. a.a.O., 46; Hansen, 34. Emre arabasını yıkıyor. Emre wäscht sein Auto. /\*Emre wäscht das sein Auto.

<sup>31</sup> Vgl. Johanson: Bestimmtheit, 233.

<sup>32</sup> Vgl. den Nachtrag „Kedi yer fareyi“ im Abschnitt zum Akkusativ.

<sup>33</sup> Vgl. Johanson: Bestimmtheit, 230ff.

- **SVO:** Die Topik- oder Initialposition wird häufig mit definiten Nomen besetzt. Sie bilden den Bezugsrahmen bereits vorhandenen Wissens.

**Köpek sokakta yatıyor.**  
 Hund StraßeLOK liegPRÄS  
Der Hund liegt auf der Straße

**Sınavlar bugün yapılıyor.**  
 PrüfungPL heute machPASS/PRÄS  
Die Prüfungen finden heute statt.

**Çay salonda icildi.**  
 Tee WohnzimmerLOK trinkPASS/PRÄT  
Der Tee wurde im Wohnzimmer getrunken

- **OSV:** Die präverbale Satzposition führt meist neue Informationen ein und korreliert häufig mit Indefinitheit.

**Sokakta köpek yatıyor.**  
 Auf der Straße liegt ein Hund.

**Bugün sınavlar yapılıyor.**  
 Heute finden Prüfungen statt.

**Salonda çay icildi.**  
 Im Wohnzimmer wurde Tee getrunken.

#### 4.2.5.4 Possessiva

Die Possessiv-Artikel des Deutschen werden wie der definite Artikel zur Determination eingesetzt. Sie werden verwendet, wo der Gegenstand der Rede über seine Beziehung zu einem bereits eindeutig bestimmten Gegenstand (Zugehörigkeitsrelation<sup>34</sup>) seinerseits eindeutig bestimmt werden kann. Dies gilt auch für die Possessivsuffixe des Türkischen. Sie können bei einigen Artikelverwendungsweisen, der Definitheit durch mentale Rahmen und Deskriptionen, als Äquivalent des deutschen Artikels fungieren.<sup>35</sup>

- Definitheit durch den mentalen Rahmen einer Teil-Ganzes-Beziehung.

|   |                                |                           |
|---|--------------------------------|---------------------------|
| <b><u>Saç-lar-ım-a</u></b>                  | <b><u>sigara-lar-ı-n-ı</u></b> | <b><u>sok-tu-lar.</u></b> |
| HaarPL/POSS1.Pers SG/DAT                    | ZigarettePL/POSS3.Pers/BK/AKK  | hineintunPRÄT3.Pers/PL    |
| <u>In meine Haare</u>                       | ihre Zigaretten                | sie warfen                |
| Sie warfen mir Zigaretten <u>ins Haar</u> . |                                |                           |

<sup>34</sup> Vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker, Bd.1, 35.

<sup>35</sup> Vgl. Hansen, 42.

• Attributkonstruktionen (Deskriptionen), in denen Nomen durch ihren Bezug zu anderen Nomen identifizierbar gemacht werden, realisiert man im Türkischen sehr häufig durch sogenannte *Genitiv-Possessiv-Verbindungen* (*Belirtili Ad Tamlamasi*<sup>36</sup>/*izafet-Gruppe*<sup>37</sup>).

|                |                  |                |                      |
|----------------|------------------|----------------|----------------------|
| <b>adam-in</b> | <b>ev-i</b>      | <b>tren-in</b> | <b>kalkı-ı</b>       |
| MannGEN        | HausPOSS3.PersSG | ZugGEN         | AbfahrtPOSS3.PersSG  |
| des Mannes     | <u>sein Haus</u> | des Zuges      | <u>seine Abfahrt</u> |

das Haus des Mannes

die Abfahrt des Zuges

Auch im Deutschen kann der 'sächsische' Genitiv (*Peters Haus*) die Determination leisten. Anzumerken ist, dass im Türkischen Definitheitsmarker kombinierbar sind, während sie sich im Deutschen ausschließen (*Peters Haus*/\**das Peters Haus*/\**Peters sein Haus*).<sup>38</sup>

#### 4.2.5.4 Demonstrativa

Das Türkei-türkische kennt drei Demonstrativa: *bu*, *,u* und *o*. Mit *bu* weist der Sprecher auf einen Fixpunkt, dem er sich nah fühlt und zu dem er auch den Hörer hinziehen will. Mit *,u* betrachtet der Sprecher den Fixpunkt mit etwas Distanz. Mit *o* schließlich weist er auf etwas, dass er als fern einstuft. Diese Nähe oder Entfernung sind allerdings meist keine räumlich messbaren Größen.<sup>39</sup>

Demonstrativa haben deiktische Funktion. Sie dienen der Aufmerksamkeitssteuerung, nicht der wissensaktivierenden Prozedur der Definitheit. Dennoch gab es in Hansens Textkorpus einige Beispiele für Übersetzungen, in denen der definite Artikel im Türkischen mit Demonstrativa wiedergegeben wurde.

Ersen-Rasch erwähnt, dass Demonstrativa im Türkischen häufiger gebraucht werden als im Deutschen und in vielen Fällen mit *der* / *die* / *das* zu übersetzen sind.<sup>40</sup> Nach Hansen geschieht dies allerdings nur dann, wenn "es sich um die

<sup>36</sup> „Bestimmende Nomen-Wortgruppe“ (Ersen-Rasch, 44ff.)

<sup>37</sup> Lewis behält in seinem Standardwerk die länger gebräuchliche Bezeichnung *izafet*, ein arabisches Lehnwort (in etwa 'Annektierung'), bei. Vgl. Lewis, 40-49.

<sup>38</sup> Vgl. Hoffmann: Funktionale Grammatik für die Schule, 23; Zifonun/Hoffmann/Strecker, Bd.1, 32.

<sup>39</sup> Vgl. Ersen-Rasch, 76.

<sup>40</sup> Vgl. Ebd.

Wiederaufnahme eines zuvor explizit eingeführten Referenten handelt”.<sup>41</sup> Die Wiederaufnahme erfolge durch ein identisches oder referenzidentisches Nomen. Damit sei die Gebrauchsweise der Demonstrativa wesentlich enger als die des definiten Artikels, der – unter Bezug auf das Vorwissen von Sprecher und Hörer - auch ohne frühere Referenz gesetzt werden kann. Auch der definite Artikel erfülle in den Beispielen eher die deiktische Funktion der Aufmerksamkeitssteuerung. Es handle sich nicht um die wissensaktivierende Prozedur der Definitheit. Hansen gibt folgendes Beispiel:<sup>42</sup>

**Pantolonum cepsiz.**

Meine Hose hat keine Taschen.

*Bekomme ich mal Trinkgeld, gleitet die suchende Hand mit den Münzen erfolglos an der Hosennaht entlang, bis ich die Groschen endlich dahin gebe, wo die Firma sie haben will: in die Kasse.*

**Terzinin bu azizliĝinin bir sonucu da,**

Die schneiderische Meisterleistung verhindert allerdings auch,

**mendil koyacak bir yerinin olmaması.**

dass man ein Taschentuch einstecken kann.

#### 4.2.5.5 Derivierte Adjektive auf *-ki*

Mit dem Wortbildungssuffix *-ki* (*-kü* ist die einzige Variante nach *bugün* „heute“ und *diin* „gestern“) werden Adjektive aus Nomen, Adverbien und Pronomen gebildet. Diese Konstruktionen lassen sich im Deutschen meist nicht genau wiedergeben. Die durch diese Adjektive attribuierten Nomen sind definit, solange sie nicht vom unbestimmten Artikel *bir* begleitet werden.<sup>43</sup>

**Bugünkü ders bitti.**

Der heutige Unterricht ist zu Ende.

**Berlin-deki gazeteler pahalı.**

Die Berliner Zeitungen sind teuer.

**Tüketici-ler-i Koruma Dernek-ler-i-n-de-ki ve**

VerbraucherPL/AKK Schutz VerbandPL/POSS/BK/LOK/ki und

<sup>41</sup> Hansen, 43.

<sup>42</sup> Ebd.

<sup>43</sup> Vgl. Hansen, 44; Ersen-Rasch, 71.

### **4.3 Zusammenfassung der Sachanalyse**

Die Artikel tragen in der deutschen Sprache zentrale Funktionen, die für das sprachliche Handeln unverzichtbar sind. Zugleich stellt die Komplexität ihrer Flexionsparadigmen, das Zusammenfallen von Genus, Kasus und Numerus in einem kleinen Morphem und die Mehrdeutigkeit vieler Artikelformen eine Hürde im Erwerb dar. Da sich bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, die Notwendigkeit einer Kommunikation mit der Zielsprache Deutsch oft erst ab dem Kindergarten- oder Schulbesuch ergibt, kann nicht vorausgesetzt werden, dass alle Grundschüler das Artikelsystem bereits beherrschen. Dies gilt besonders für die Schülergruppe mit Türkisch als Muttersprache, denn

- Türkisch besitzt keinen definiten Artikel.
- die grammatische Kategorie Genus existiert im Türkischen nicht.
- Türkisch ist keine flektierende, sondern eine agglutinierende Sprache.
- der Formenvielfalt, Mehrdeutigkeit und Unübersichtlichkeit der deutschen Artikelflexion steht im Türkischen eine extreme Regelmäßigkeit der Kasus- und Pluralmarkierung gegenüber.
- im Gegensatz zur komplexen Steuerung der deutschen Flexionen attributiver Adjektive durch die Artikel bleiben türkische Adjektive stets unverändert.

Die determinierenden Ausdrucksmittel des Türkischen gehören zu sprachlichen Kategorien, die sich nur teilweise mit der Definitheit des deutschen Artikels überschneiden. Mit ihnen lässt sich jeweils nur in bestimmten Fällen der definite Artikel wiedergeben. Von Interesse für die Förderung des Artikelerwerbs könnten Possessiva sein, weil sie in beiden Sprachen zur Determinierung genutzt werden.

## 5. Beispiel aus der gängigen Unterrichtspraxis

|                           |          |            |      |            |  |
|---------------------------|----------|------------|------|------------|--|
| <b>Ordne richtig ein.</b> |          |            |      |            |  |
| Zahl                      | Jahr     | Rakete     | Ente | Auto       |  |
| Wecker                    | Postbote | Nummer     | Baum | Huhn       |  |
| <b>der</b>                |          | <b>die</b> |      | <b>das</b> |  |
|                           |          |            |      |            |  |

Die Aufgabe entstammt einem Arbeitsblatt<sup>44</sup>, das während eines Blockpraktikums im Oktober 2003 an eine 3. Klasse ausgegeben wurde. Die Lehrerin hatte den ‚bestimmten‘ und ‚unbestimmten Begleiter‘ im Schulhalbjahr zuvor eingeführt. Nun sollte diese Aufgabe zur Erinnerung und als Training dienen. Welche Leistung wird von den Schülern verlangt? Es wird lediglich abgeprüft, ob die Schüler die gegebenen Nomen den drei Genera zuordnen können. Die Frage ist nun, wie Schüler mit Türkisch als Muttersprache, die die Genera nicht sicher beherrschen, an diese Aufgaben herangehen. Zu beachten ist, dass die Nomina vorher nicht zusammen mit den Artikeln gelernt wurden. Es gibt keine Hilfsmittel, mit denen das Genus eines Wortes ermittelt werden könnte. Die Aufgabe setzt also möglicherweise sprachliche Fähigkeiten voraus, die z. T. erst noch vermittelt oder erworben werden müssen. Dies führt dazu, dass die Schüler bei den Substantiven, denen sie nicht sicher ein Genus zuordnen können, raten müssen. Die Schüler erfahren über die Fehlerkontrolle, dass „die Huhn“ nicht richtig ist und „das Huhn“ gewünscht wurde. Nach diesem nicht selbstverschuldeten Misserfolg folgt aber keine Festigung des „das Huhn“. Es ist nicht unwahrscheinlich, dass der Schüler in Zukunft weiter bei „Huhn“ raten muss. Außerdem wird es keine weiteren Übungen geben, bei denen die Genera anderer Nomina gelernt werden könnten. An der Situation des Schülers ändert sich also durch dieses

<sup>44</sup> Lassert, 15.

Arbeitsblatt nichts. Es wird klar, dass eine solche Unterrichtspraxis, die den Alltag in Grundschulklassen darstellt, den Erwerbsprozess des Artikelsystems durch Schüler mit Türkisch als Erstsprache wenig unterstützen kann.

## **6. Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung**

Weil den Schülern aus ihrer Erstsprache keine dem definiten Artikel ähnlichen Strukturen bekannt sind, fehlt im ungesteuerten Spracherwerb ein Referenzrahmen, der einen direkten positiven Transfer<sup>45</sup> aus der Erstsprache ermöglicht. Der implizite Erwerb von Sprachwissen ist erschwert. Gleichzeitig ist aber im Alter bis zehn Jahren die natürliche Spracherwerbsfähigkeit der Kinder noch besser ausgeprägt als in den Sekundarstufen. Diese sensible Phase darf in Grundschule (und Kindergarten) nicht ungenutzt verstreichen. Die Koordination von muttersprachlichem und zweitsprachlichem Deutschunterricht ist in der Primarstufe viel leichter möglich als in den Sekundarstufen. Zudem haben auch muttersprachliche Deutschlerner in den ersten Grundschulklassen häufig noch Schwierigkeiten mit der Artikelflexion.<sup>46</sup> Es muss jedem klar sein, dass der Transfer der Artikelflexion in die Spontansprache nicht kurzfristig zu bewerkstelligen ist. Eine Förderung des Erwerbs des Artikelsystems sollte in Schulklassen mit einem Anteil türkischsprachiger Schüler die gesamte Grundschulzeit begleiten, sich keinesfalls auf eine Einführung des „*verbindlichen Fachbegriffs*“<sup>47</sup> Artikel ab dem Ende des 2. Schuljahres beschränken. Sonst wird es weiterhin regelmäßig Schüler mit türkischer Herkunft in der Sekundarstufe 1 geben, die die Artikelflexion noch nicht sicher beherrschen und mit dem sinnentnehmenden Lesen komplexer Sachtexte überfordert sind.

### **6.1 Existenz der Artikel bewusst machen**

---

<sup>45</sup> „[...] if their own language has the equivalent structures, learners start with an advantage in that they have a frame of reference which leads them to expect to encounter prepositions and articles. In this case there is some positive transfer [...]” Romaine, 52.

<sup>46</sup> Während eines Blockpraktikums in einer 3. Klasse (!) konnte ich von Muttersprachlern u.a. folgende Aussagen sammeln: „Wir sollen die Wörter in die Geschichte unterstreichen.“ „Herr Bol, du sollst holen, was in die Klasse auf der Tisch liegt.“ „Der steht zwischen die Bäume.“

<sup>47</sup> Vgl. Lehrplan Deutsch NRW, 44; 49.

Schulanfänger mit Deutsch als Zweitsprache nutzen in ihrer Spontansprache tendenziell aussagekräftige Lexeme und verzichten auf semantisch blässere ‚Funktionswörter‘, z.B. Artikel. Deshalb gibt Belke den dringenden Rat, schon die im Leselehrgang benutzen „Anlautwörter“ zusammen mit dem Artikel einzuführen.<sup>48</sup>

Um zu gewährleisten, dass Schüler mit Türkisch als Muttersprache zu möglichst vielen Substantiven das Genus lernen, sollte der Artikel schon in frühen Phasen des Schriftspracherwerbs ins Bewusstsein gerückt werden. Z.B. kann die Lehrerin Wörter, die sie als Lexeme an die Tafel schreibt, immer mit dem Artikel versehen. Auch der in der Grundschule zu schreibende Grundwortschatz bietet sich in multinationalen Klassen an, um bei den Lernwörtern der Rechtschreibkartei den Artikel gleich mitzuüben. Die stetige schriftliche Konfrontation mit den Genera wird die Aufmerksamkeit der Schüler noch stärker als die mündliche Kommunikation auf die Artikel lenken und das Einprägen der Genera fördern. Es ist schade, dass diese einfache Möglichkeit in der Praxis wenig genutzt wird.

## **6.2 Früh beginnen**

Noch vor dem Erreichen der nötigen schriftsprachlichen Kompetenzen können die Gegenstände im Klassenraum (und im Kindergarten) mit Aufklebern in drei Farben oder mit geometrischen Formen (Quadrat, Kreis, Dreieck) das Genus des jeweiligen Substantivs signalisieren. Wichtig ist allerdings, dass das einmal gewählte System der Kennzeichnung von der Lehrerin durch Sprachspiele gut eingeführt und dann konsequent durchgehalten wird, um Verwirrung zu vermeiden.<sup>49</sup>

## **6.3 Wortschatzübung mit Artikel**

Zinha Finn bietet in ihrer Klasse Kindern mit DaZ im Rahmen des offenen Unterrichts verschiedene Formen der Wortschatzübung mit dem Artikel an.<sup>50</sup>

Sie fertigt Bildkarten mit Gegenständen an. Jede Karte erhält auf der Rückseite einen Farbpunkt:

*blau = der / grün = das / rot = die*

---

<sup>48</sup> Vgl. Belke: Mehrsprachigkeit, 190.

<sup>49</sup> Vgl. Senf, 20.

<sup>50</sup> Vgl. Finn, 22.

Die Karten werden beim ersten Spielen mit der Bildseite nach unten auf den Tisch gelegt. Die Schüler wählen eine Karte aus, sprechen zunächst anhand der Farbmarkierung den Artikel, drehen die Karte um und sagen das entsprechende Wort. Wenn jeweils ein Kind mit sicheren Sprachkenntnissen teilnimmt, kann die Übung selbstständig in einer kleinen Gruppe durchgeführt werden.

Nach der ersten Version folgen Varianten. Z.B. liegen die Karten mit der Abbildung nach oben aus. Es wird zuerst das Nomen mit Artikel gesprochen, dann auf der Rückseite kontrolliert.

Nach einigen Monaten erhalten die Schüler ein Wörterbuch<sup>51</sup>, in dem 80 Gegenstände abgebildet sind. Daneben stehen die entsprechenden Nomen in Druckschrift mit der bekannten Farbmarkierung. Zu diesem Wörterbuch werden in offenen Unterrichtsphasen verschiedene Aufgabenkarten bearbeitet, z.B. „Nenne fünf Dinge zum Anziehen“. Die Antworten sind mit Artikel aufzuschreiben.

#### **6.4 Ausgangspunkt possessive Determinative**

Mögliche Anknüpfungspunkte für eine Förderung des Erwerbs der Artikel ergeben sich aus ihrer Funktion der Determination. Diese kann im Deutschen wie im Türkischen über Possessiva geleistet werden.<sup>52</sup> Hier kann das implizite sprachliche Wissen um die Kategorie der Bestimmtheit, über das die Schüler in ihrer L1 verfügen, genutzt werden. Die Bedeutung von Wörtern wie *mein*, *dein*, *sein* leuchtet Kindern sofort ein, ein inhaltlicher Einstieg ist leichter als bei *der* oder *ein*. Zudem wird das Flexionsparadigma des indefiniten Artikels über die possessiven Determinative gleich mit gelernt.<sup>53</sup> Auch die Determination über den ‚sächsischen Genitiv‘ (*Lisas Stift*, *Murats Turnschuh*)<sup>54</sup> im Kontrast zu türkischen Genitiv-Possessiv-Verbindungen (*Lisa'nın kalemi*, *Murat'ın spor ayakkabısı*) kann eine Hinführung zum Erfahren und Untersuchen der Kategorien *bestimmt/unbestimmt* bilden. Die Auseinandersetzung mit den deutschen Possessiv-Artikeln kann somit auch den Erwerb des definiten Artikels unterstützen.

---

<sup>51</sup> Arp / Wolf-Weber(2000) Lesen, Schreiben, Selbertun. Kiste 1, Hamburg: Curio.

<sup>52</sup> Vgl. Zifonun / Hoffmann / Strecker, 35; Hansen nennt die Possessiv-Konstruktionen des Türkischen als ein Äquivalent des deutschen bestimmten Artikels. Vgl. Hansen, 41f.

<sup>53</sup> *Mein*, *dein*, *sein* und *kein* stimmen im Flexionsverhalten vollständig überein. Bei *ein* fehlt der Plural. Vgl. Eisenberg, 140.

<sup>54</sup> Vgl. Hoffmann 1992, 23.

### **“Possessiv-Pronomen-Boogie”**

Beim *Possessivpronomen-Boogie*<sup>55</sup> werden die possessiven Determinative den jeweiligen deiktischen Elementen und Anaphern zugeordnet (ich – mein, du – dein, er - sein usw.). Die Possessivartikel werden für den Nominativ in allen 3 Genera (*der Hund, die Kuh, das Kind*) und in der Pluralform (*die Kinder*) verwendet. Durch Zeigegesten soll die Funktion der Pronomen verdeutlicht werden.

#### **Der Possessivpronomen-Boogie (Brinkmann/Kolbe/Geck)**

Wir lernen heut mit Takt und Schwung  
den Possessivpronomen-Boogie,  
das ist ein Lied für Alt und Jung,  
der Possessivpronomen-Boogie.

#### *Refrain:*

Ich – mein, du – dein,  
er – sein, sie – ihr,  
es – sein, wir – unser,  
ihr – eurer, sie – ihr.

Ich hab 'ne Frage in dieser Stund  
An den Possessivpronomen-Boogie.  
Wie heißt es denn bei dem Wort *der Hund*  
Im Possessivpronomen-Boogie?

#### *Refrain:*

Ich – mein Hund, du – dein Hund,  
er – sein Hund, sie – ihr Hund,  
es – sein Hund, wir – unser Hund,  
ihr – eurer Hund, sie – ihr Hund.  
[...]

Erwerben die Schüler mit dieser geballten Ladung Flexion Wissen, das sie in ihr sprachliches Handeln sinnvoll integrieren werden? Reicht ein gründliches Einüben und Singen des Liedes? Sicher nicht! Ein Erfolg könnte nur durch ein gutes Unterrichtsgespräch, ein gemeinsames Erforschen mit den Schülern erreicht werden. Die Schüler müssen auf jeden Fall die Gelegenheit bekommen, mit eigenen Wörtern neue Strophen zu bilden und dabei das Schema anzuwenden. Trotzdem bleibt es fern von einem kommunikativen Zusammenhang.

---

<sup>55</sup> Vgl. Belke 1996, 37.

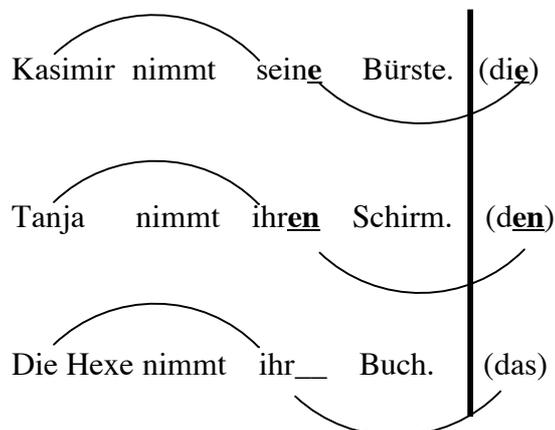
### ***Kofferpacken***

Belke (2001) möchte die bei Grundschulkindern verbreiteten Formen des kindlichen Sprachspiels für den koordinierten muttersprachlichen und zweitsprachlichen Deutschunterricht verwenden.<sup>56</sup> Zur Hinführung auf den Possessiv-Artikel wird zunächst in einem mündlichen Kofferpacken der ‚sächsische Genitiv‘ verwendet („*Ich packe in meinen Koffer Lisas Turnschuhe, Murats Fußball, Frau Webers Hefte*“ usw.). Dann geht es mündlich und schriftlich um die Opposition *sein – ihr*. Die Schüler fertigen eine Liste der Dinge an, die eingepackt werden. Die Possessivartikel (*sein / ihr*) werden je nach Besitzer (*Martin / Tanja*) und die Flexionsendung des Possessivartikels (AKK) je nach Genus des Besitztums ausgewählt:

#### **Wer nimmt was mit?**

|          |       |               |        |      |
|----------|-------|---------------|--------|------|
| Kasimir  | nimmt | <u>seinen</u> | Schirm | mit. |
| Jens     | nimmt | <u>seine</u>  | Bürste | mit. |
| Martin   | nimmt | sein_         | Buch   | mit. |
| Die Hexe | nimmt | <u>ihren</u>  | Besen  | mit  |
| Tanja    | nimmt | <u>ihre</u>   | Jacke  | mit. |
| [...]    |       |               |        |      |

Es fällt auf, dass man die Formenbildung sehr anschaulich visuell darstellen und gut besprechen muss, damit den Schülern deutlich wird, was alles zu beachten ist. Wahrscheinlich brauchen die sprachlich noch unsicheren Schüler auf einem Arbeitsblatt Strukturierungshilfen und Genusangaben. Bei dem Versuch eine solche Arbeitshilfe zu erstellen wird klar, dass das nicht so einfach ist. Belke gibt hier jedoch keine weiteren Angaben.



<sup>56</sup> Vgl. Belke: Mehrsprachigkeit, 182f.

## 6.5 Generatives Schreiben

Belke schlägt außerdem für den Grammatikunterricht in multinationalen Grundschulklassen das Prinzip des *generativen Schreibens* vor. Dabei produzieren Schüler auf der Basis vorgegebener Textmuster eigene Texte. Der Basistext wird durch die Substitution einzelner Elemente so variiert, dass neue Texte entstehen. Die zu substituierenden Elemente werden mit der Klasse erarbeitet und anschließend von den Kindern zur individuellen Textproduktion genutzt. Für das generative Schreiben werden Texte mit Reihenstruktur ausgewählt, in denen die variierende Wiederholung von Abschnitten als ästhetisches Mittel genutzt wird, z.B. Gedichte oder Lieder. Die feste Struktur der Texte gibt den Schülern eine Hilfe, auf deren Grundlage sie kreativ aufbauen können. Sie müssen nicht „aus dem Nichts heraus“ schreiben. Auch Kinder mit geringen Sprachkenntnissen sollen mit dem generativen Schreiben sprachlich korrekte Texte verfassen können. Dafür werden ihnen grammatisch und orthographisch richtige Beispiele für mögliche Substitutionen in Schüttelkästen bereitgestellt. Schüttelkästen sind Tabellen, in denen die verschiedenen Paradigmen zur Substitution aufgelistet sind. Sie sind grafisch so geordnet, dass mögliche Kombinationen deutlich werden. Der Gebrauch der Schüttelkästen muss mit den Kindern geübt werden.<sup>57</sup>

Bei der Auswahl der Textmuster würden in unserem Fall Texte ausgewählt, anhand derer die Artikelflexion zusammen mit der Klasse besprochen und durch Produzieren von Textvarianten geübt werden kann.

Ein Beispiel einer für das generative Schreiben geeigneten Textgrundlage ist das Lied „Katzentanz“ von Frederik Vahle, mit dem die Flexion des Artikels für die Kasus Nominativ, Dativ und Akkusativ in allen drei Genera geübt werden kann.<sup>58</sup>

|      |                 |  |
|------|-----------------|--|
| Kam  | <b>der Igel</b> | zu der Katze: „Bitte reich mir deine Tatze!“       |
| „Mit | <b>dem Igel</b> | tanz ich nicht.                                    |
| Denn | <b>den Igel</b> | mag ich nicht. Ist mir viel zu <b>stachelig</b> .“ |

---

<sup>57</sup> Vgl. Eickhoff, 27.

<sup>58</sup> Vgl. Belke: Mehrsprachigkeit, 83.



|                       |                |             |                  |
|-----------------------|----------------|-------------|------------------|
| Tanzt <b>der Löwe</b> | mit der Katze? | der/dem/den | <b>brüllerig</b> |
| <b>die Fliege</b>     |                | die/der/die | <b>summerig</b>  |
| <b>das Nilpferd</b>   |                | das/dem/das | <b>tapsig</b>    |

Manchmal findet man auch Texte, in denen nach dem Muster einer Matrjoschka („Puppe in der Puppe“) eine kleine Satzstruktur wie an einer Perlenkette wiederholt und dabei variiert wird. In der folgenden Geschichte führt der indefinite Artikel Gegenstände neu ein, während der definite Artikel direkt im Anschluss zur thematischen Fortführung genutzt wird:

### **Erzähl mal eine Gespenstergeschichte!**<sup>59</sup>

|   |  |
|---|--|
| In einem Land liegt <b>ein Wald</b> .                 | Und das ist ein Gespensterwald.        |
| In <b>dem Wald</b> stehen <b>Bäume</b> .              | Und das sind Gespensterbäume.          |
| Zwischen <b>den Bäumen</b> steht <b>ein Schloss</b> . | Und das ist ein Gespensterschloss.     |
| In <b>dem Schloss</b> ist <b>eine Treppe</b> .        | Und das ist eine Gespenstertreppe.     |
| Unter <b>der Treppe</b> ist <b>eine Tür</b> .         | Und das ist eine Gespenstertür.        |
| Hinter <b>der Tür</b> hängt <b>ein Vorhang</b> .      | Und das ist ein Gespenstervorhang.     |
| Neben <b>dem Vorhang</b> liegt <b>ein Buch</b> .      | Und das ist ein Gespensterbuch.        |
| In <b>dem Buch</b> steht <b>eine Geschichte</b> .     | Und das ist eine Gespenstergeschichte. |
| In <b>der Geschichte</b> steht:                       |  |
| In einem Land liegt ein Wald. Und das ist ein ...     |  |

#### Übung in Opposition:

unbestimmter Artikel im Nominativ – bestimmter Artikel im Dativ

Im folgenden habe ich selbst versucht, einen Text als Grundlage für generatives Schreiben zu finden. Die Suche stellte sich als langwierig und schwierig heraus. Der Text „Herr Fischer auf dem Flohmarkt“ setzt Nominativ und Akkusativ, definiten und indefiniten Artikel in Opposition.<sup>60</sup> Der Plan, passende Schüttelkästen zu entwickeln, war nicht einfach umzusetzen. Das Ergebnis mag verwirrend wirken. Gerade Kinder mit noch unsicheren

<sup>59</sup> Vgl. Douvitsas-Gamst, 12.

<sup>60</sup> Vgl. Douvitsas-Gamst, 42.

Sprachkenntnissen werden sich in den Kästen ohne anschauliche und gründliche Einführung nicht zurechtfinden.

### Herr Fischer auf dem Flohmarkt

Herr Fischer ging auf den Flohmarkt. Da gab es viele Sachen.

Er wollte ein Geschenk für seine Frau kaufen.

Er kaufte **einen Ring** aus Silber für seine Frau. Herr Fischer dachte:

„**Der Ring** gefällt meiner Frau bestimmt, weil *er* gut zu ihrer Kette passt.“

„**Der Ring** ist aber toll“, sagte *ein Mann* neben ihm, „wollen wir tauschen?“

Er zeigte ihm **einen Regenschirm**.

„Ich brauche **den Regenschirm** nicht, denn ich habe schon **einen**.“

Herr Fischer dachte:

„**Der Regenschirm** gefällt meiner Frau bestimmt,

weil *er* gut zu ihrem Mantel passt.“

Also tauschten sie.

„**Der Regenschirm** ist aber toll“, sagte *eine Frau* neben ihm, wollen wir tauschen?“

...

### Was könnte Herr Fischer noch alles tauschen? Erzähle weiter.

„\_\_\_\_\_ ist aber toll“, sagte \_\_\_\_\_ neben ihm, „wollen wir tauschen?“

\_\_\_ zeigte ihm \_\_\_\_\_ .

„Ich brauche \_\_\_\_\_ nicht, denn ich habe schon \_\_\_\_\_.“

Herr Fischer dachte:

„\_\_\_\_\_ gefällt meiner Frau bestimmt,

Weil \_\_\_\_\_ gut zu \_\_\_\_\_ passt.“

Also tauschten sie.

### Diese Wörter können dir helfen! Du kannst aber auch eigene Wörter verwenden.

| Wer tauscht? |           | Was tauschen sie?       |             | Zu was passt es? |         |
|--------------|-----------|-------------------------|-------------|------------------|---------|
| ein<br>(er)  | Mann      | einen, den<br>(der, er) | Topf        | zu ihrem         | Schrank |
|              | Opa       |                         | Koffer      |                  | Teppich |
|              | Zoowärter |                         | Pagagei     |                  | Garten  |
|              | Roboter   |                         | Kaugummi    |                  | Sessel  |
|              | Frau      |                         | Kuckucksuhr |                  | Tasche  |

|               |                                |                         |   |          |                                     |
|---------------|--------------------------------|-------------------------|---|----------|-------------------------------------|
| eine<br>(sie) | Oma<br>Lehrerin<br>Verkäuferin | eine, die<br>(die, sie) | Unterhose<br>Lampe<br>Blume<br>Schlange | zu ihrer | Garage<br>Playstation<br>Brille     |
| ein<br>(es)   | Kind<br>Mädchen<br>Känguruh    | ein, das<br>(das, es)   | Kaninchen<br>Auto<br>Bild               | zu ihrem | Schlafzimmer<br>Geschirr<br>Telefon |

## 6.6 Adjektivflexion

Die schwache und die gemischte Adjektivflektion in Abhängigkeit von definitem bzw. indefinitem Artikel kann auch beim *Kofferpacken* geübt werden:<sup>61</sup>

*In meinem Koffer sind **der** gelbe Schal, **die** alte Hose, **das** coole Auto ...  
und **ein** kleiner, dicker Hamster.*

Bei der Übung der Opposition definitiver – indefinitiver Artikel im Nominativ kann man durch Pfeile verdeutlichen, wie die Genusmerkmale bei den Maskulina und Neutra vom definiten Artikel zu den Adjektivendungen „wandern“:

|                          |                         |
|--------------------------|-------------------------|
| <u>der</u> gelbe Schal   | <u>das</u> coole Auto   |
| ↙                        | ↙                       |
| ein gelbe <u>r</u> Schal | ein coole <u>s</u> Auto |

### Lied vom unzufriedenen Verkäufer (A. Berkemeier)<sup>62</sup>

Miriam braucht **eine Hose**. Sie geht in einen Laden.

Der Verkäufer ist sehr nett. Er fragt „Was möchtest du haben?“

Hier ist **eine wunderschöne dunkelblaue Hose!**“

Aber Miriam sagt: „**Die blaue Hose** will ich nicht. Ich möchte **eine gelbe!**“

\_\_\_\_\_ braucht \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ geht in einen Laden.

Der Verkäufer ist sehr nett. Er fragt „Was möchtest du haben?“

Hier ist \_\_\_\_\_!“

Aber \_\_\_\_\_ sagt: „\_\_\_\_\_ will ich nicht. Ich möchte

\_\_\_\_\_!“

<sup>61</sup> Vgl. Belke: Mehrsprachigkeit, 181.

<sup>62</sup> Vgl. Belke / Geck, 46.

**eine** neue Hose – **die** neue Hose  
**ein** dicker **Hamster** – **einen** dicken Hamster – **den** dicken Hamster  
**ein** rotes Auto – **das** rote Auto

Übung in Opposition:

Unbestimmter Artikel: Nominativ und Akkusativ + Adjektivflektion

Bestimmter Artikel: Akkusativ + Adjektivflektion

## 6.6 Schlussbemerkungen

Die Berichte von Senf und Finn zeigen, dass eine Thematisierung des Artikels schon früh beginnen kann. Optische Marker können Kindern mit Türkisch als Erstsprache die Genera von Substantiven signalisieren. Über Memory-Spiele, Bildkarten, konkrete Gegenständen, Wörterbücher und die Lernwortkartei kann, z.T. nach Sachgebieten geordnet, ein Grundwortschatz mit den Genera gelernt werden. Hier sind vielfältige Spielvariationen denkbar. Im offenen Unterricht können Angebote gemacht werden, die auf den Lernstand der Schüler individuell eingehen. Gefestigt werden muss schließlich nur, was noch unsicher ist. Mit Wörtern, bei denen die Genera bekannt sind, kann das Kasusystem aufgebaut werden. Alles das ist nicht in einer Unterrichtsreihe machbar. Mit einem kopierten Arbeitsblatt ist es nicht getan. Nur eine langfristige Berücksichtigung der Förderziele in unterrichtlichen Angeboten ist wirklich sinnvoll. Die Wahl von Liedern, etwa beim Ansatz des generativen Schreibens von Gerlind Belke, hat den Vorteil, dass sich die Texte mit ihren grammatischen Formen in Variationen oft wiederholen und trotzdem Motivationscharakter besitzen. Das Finden geeigneter und ästhetischer Texte sowie die Vorbereitung ihrer Bearbeitung mit der Klasse ist allerdings zeitaufwendig und erfordert die Kenntnis grammatischer Grundlagen. Hier bestehen oft Unsicherheiten und Vorbehalte bei den Lehrpersonen.

Durch das generative Schreiben soll der implizite Regelerwerb angeregt werden, ohne dass die grammatischen Kategorien zur Sprache kommen müssen.<sup>63</sup> Es bleibt aber zu fragen, ob die Funktionalität grammatischer Formen nicht ein wertvolles und gerade für Schüler in multinationalen Klassen

---

<sup>63</sup> Vgl. Belke: Mehrsprachigkeit, 191.

faszinierendes Thema sein kann.<sup>64</sup> Besonders die Funktion der Determination kann über Possessiva im Gespräch mit der Klasse gut erkundet werden, ebenso die Thematisierung und thematische Fortführung mit indefinitem und definitem Artikel. Durch anschauliche Beispiele können ‚zündende‘ Gespräche über die Funktionsweise der Sprache im grammatischen Detail angeregt werden. Lehrerinnen und Lehrer sollten diese Möglichkeiten nutzen.

## 7. Abkürzungen

|       |                     |
|-------|---------------------|
| ABL   | Ablativ             |
| AKK   | Akkusativ           |
| BK    | Bindekonsonant      |
| DAT   | Dativ               |
| fem   | Femininum           |
| GEN   | Genitiv             |
| HAB   | Habitual (Aorist)   |
| LOK   | Lokativ             |
| mask  | Maskulinum          |
| neutr | Neutrum             |
| NOM   | Nominativ           |
| PASS  | Passiv              |
| PE    | Personalendung      |
| PL    | Plural              |
| POSS  | Possessiv           |
| PRÄS  | <i>yor</i> -Präsens |
| SG    | Singular            |

## 8. Literatur

Baumbusch, Harald / Maurach, Jutta (2000) Lernen an Stationen. Themenheft  
Wortarten I: Nomen. Berlin: Cornelsen.

---

<sup>64</sup> Vgl. Hoffmann: Funktionale Grammatik für die Grundschule, 23.

- Belke, Gerlind (2001) Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Belke, Gerlind (2001) Deutsch als Zweitsprache systematisch erwerben. In: Grundschule Sprachen, Heft 1/2000, 18f.
- Belke, Gerling / Geck, Martin (1996) Rumpelfax. Berlin: Cornelsen.
- Douvitsas-Gamst, Jutta / Xanthos, Eleftherios / Xanthos-Kretzschmer, Sigrid (1991) Das Deutschmobil – Deutsch als Fremdsprache für Kinder. Lehrbuch 2. München: Klett Edition Deutsch.
- Eickhoff, Katrin (2003) Generatives Schreiben. In: Grundschule Sprachen, Heft 10/2003, 26-28.
- Eisenberg, Peter (1999) Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort. Stuttgart: Metzler.
- Eisenberg, Peter (1999) Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz. Stuttgart: Metzler.
- Engelen, Bernhard (1992) Überlegungen zur Adjektivflexion, aus: Zielsprache Deutsch 23, 4 (1992), 176-186.
- Ersen-Rasch, Margarete I. (2001) Türkische Grammatik. Für Anfänger und Fortgeschrittene. Ismaning: Hueber.
- Finn, Zinha (2003) Das Hund, der Schwein – oder? Deutsch als Zweitsprache im Regelunterricht, Grundschule Sprachen, Heft 10/2003, 20-23.
- Hansen, Björn (1995) Die deutschen Artikel und ihre Wiedergabe im Türkischen, in: J. Rehbein(Hrsg.): Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Bd. 53. Hamburg: Germanistisches Seminar, Deutsch als Fremdsprache, Universität Hamburg.
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (2001) Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. München: Langenscheidt.
- Heringer, Hans Jürgen (1989) Grammatik und Stil. Praktische Grammatik des Deutschen. Frankfurt am Main: Cornelsen.
- Hoffmann, Ludger (1992) Funktionale Grammatik für die Grundschule. In: Grundschule, Heft 1/1992, 19-24.
- Johanson, Lars (1990) Subjektlose Sätze im Türkischen. In: Brendemon, Bernt (Hrsg.) (1990) Altaica Osloensia. Oslo: Universitetsforlaget, 193-218.

- Johanson, Lars (1991) Bestimmtheit und Mitteilungsperspektive im türkischen Satz. In: Linguistische Beiträge zur Gesamtturkologie. Bibliotheca Orientalis Hungarica 37. Budapest: Akadémiai Kiadó, 225-242.
- Klein, Wolfgang (1984) Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Lassert, Ursula (2000) Die kleinen Lerndrachen. Das große Trainingsbuch Deutsch, 3. Schuljahr, Stuttgart: Ernst Klett.
- Lewis, Geoffrey (1967) Turkish Grammar. Oxford: Oxford University Press.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003) Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach.
- Motsch, Hans-Joachim (2000) ESGRAF – Evozierte Sprachanalyse grammatischer Fähigkeiten. Testmanual. München: Reinhardt.
- Romaine, Suzanne (1995/2) Bilingualism. Oxford: Blackwell.
- Sen, Zeki / Bauer, Winfried (1986) Probleme der Zweisprachigkeit – Sprachvergleich Türkisch Deutsch. Stuttgart: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht.
- Senf, Doris (2002) Das Huhn fehlt – wo ist das Huhn? Spiele zum Erlernen und Einüben von Nomen und Artikeln. In: Grundschule Sprachen, Heft 6/2002, 20-23.
- Zifonun, Gisela / Hoffmann, Ludger / Strecker, Bruno (1997) Grammatik der deutschen Sprache. Bd. 1 u. 3. Berlin: de Gruyter.

## **Versicherung**

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und Stellen, die anderen Werken im Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, unter Angabe der Quellen kenntlich gemacht habe.

Dortmund, 20.10.2003

Unterschrift