



UNIVERSITY OF LUXEMBOURG
Education, Culture, Cognition
and Society (ECCS)



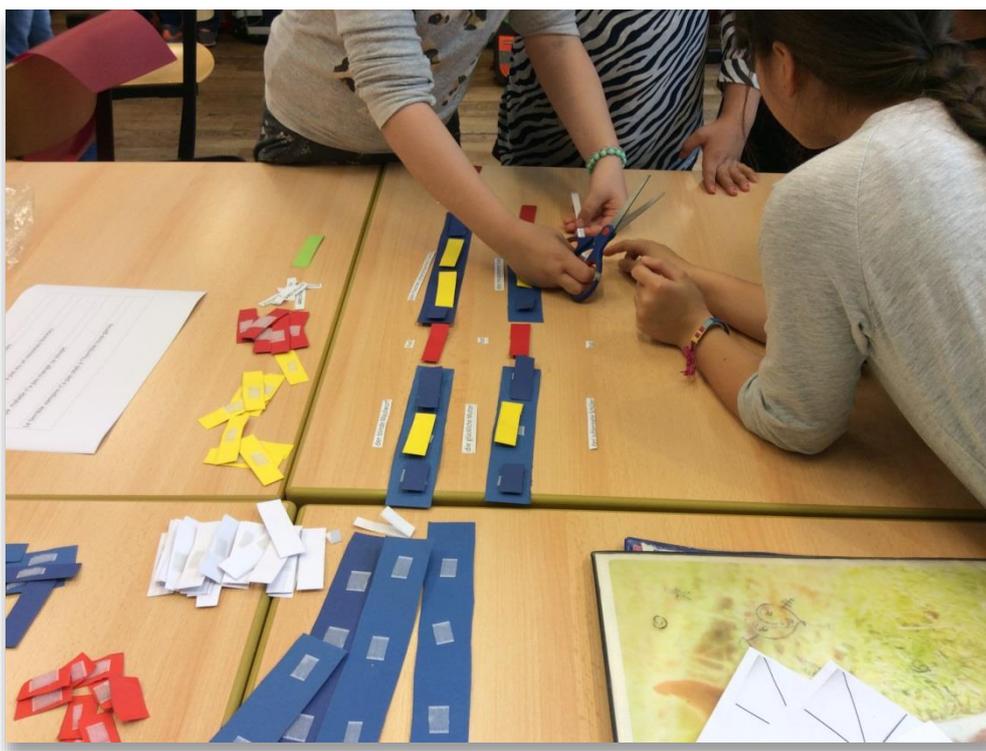
LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse

Bausteng Grammatik

Bausteine Grammatik

Briques de grammaire

Material zum Erforschen von Wörtern und Sätzen



Constanze Weth

in Zusammenarbeit mit Linda Brucher

sowie mit Diane Reimen, Raphaël Dumont und weiteren Lehrenden
aus der École Dellhéicht (Esch-sur-Alzette)



SCRIPT

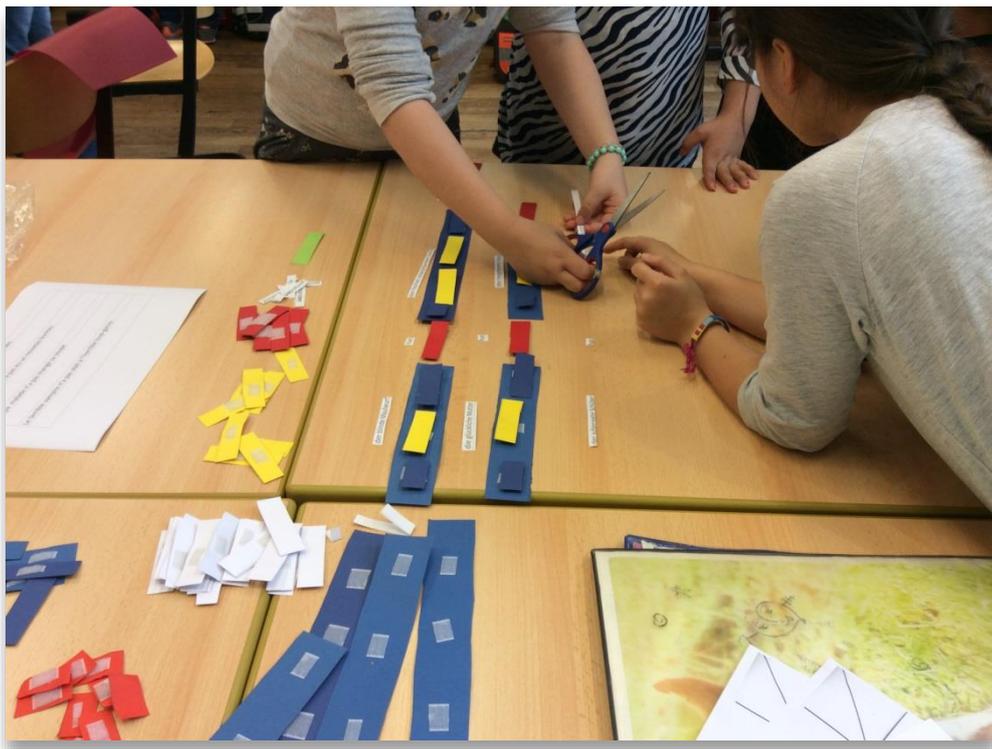
Service de Coordination de la Recherche
et de l'Innovation pédagogiques et technologiques

Bausteng Grammatik

Bausteine Grammatik

Briques de grammaire

Material zum Erforschen von Wörtern und Sätzen



© Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT)
© Université du Luxembourg
2017
ISBN 978-99959-1-096-9

Die Rechte der *Bausteng Grammatik* liegen bei der Universität Luxemburg und dem SCRIPT.
Die Bilderrechte liegen bei der Universität Luxemburg und den Lehrenden der „Dellhéicht“ Schule,
Esch/Alzette.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Danksagung.....	5
Entdeckendes Lernen im Grammatikunterricht.....	6
Cycle 1	19
Bausteine kennenlernen	20
Wörter ersetzen	21
Vorbereitung auf die Bausteine	21
Einführung der Bausteine mit maskulinem Artikel (<i>de/den</i>)	22
Einführung der Bausteine mit femininem Nomen und bestimmten Artikel (<i>d'</i>)	23
Spielerische Variation: Würfelspiel	25
Wörter vertauschen	26
Aussagesätze und Fragesätze (Entscheidungsfrage).....	26
Sätze bilden	28
Wörter einfügen	29
Einfügen von Adjektiven (gelben Bausteinen)	29
Spielerische Variation mit Wortschatzbildern.....	31
Der indefinite Artikel (<i>en, eng</i>).....	32
Einführung von direkten Objekten. Nominalphrase im Akkusativ.....	34
Spielerische Variation: „Würfel“	35
Präpositionen	36
Spielerische Variation: „Würfel“ mit Präpositionen.....	38
Plural – zwee, zwou.....	39
Fragesätze mit Fragewort (Wer?).....	40
Fragesätze mit Fragewort (Was?)	41
Bilderbuch gestalten.....	43
Modalverben und die Verbklammer	44
Das Verb „sein“	46
Fragesätze mit Fragewort („Wo?“).....	47
Cycle 2	49
Bausteine kennen lernen.....	50
Einführung der Bausteine.....	52

Das Arbeiten mit den Bausteinen, wenn die Schüler diese schon kennen (aus Zyklus 1)	52
Das Arbeiten mit den Bausteinen, wenn die Schüler die Bausteine noch nicht kennen	52
Spiele mit Bausteinen	53
Schrift und Bausteine verbinden	60
Den Bausteinen Wörter zuordnen	60
Wörter und Sätze schreiben	60
Wörter lesen	61
Luxemburgisch-deutscher Sprachvergleich	63
Cycles 3 & 4	65
Einführung der Bausteine	66
Bausteine und Wortarten	67
Ersetzen – Vertauschen – Einfügen	68
Wie können die Bausteine im Unterricht des Zyklus 3 und 4 benutzt werden?	70
Nominalphrasen	72
Erkennen und entdecken von Nominalphrasen	72
Erweitern von Nominalphrasen durch Adjektive	74
Die Stellung des Nomens in der Nominalphrase und die Großschreibung von Nomen	76
Präpositionen und ihre Stellung im Satz	81
Kasus	81
Verben vergeben Kasus	83
Präpositionen vergeben Kasus	84
Die Wortformen <i>am</i> für <i>an dem</i> , <i>im</i> für <i>in dem</i>	85
Nominativ, Akkusativ, Dativ und die dadurch veränderten Formen	87
Nominativ (= das jemand-Schiff)	87
Dativ (= das jemandem-Schiff)	89
Akkusativ (= jemanden-Schiff)	92
Verben und ihre Position im Satz	95
Die Stellung des konjugierten Verbs im Aussagesatz (V2)	96
Zweigliedrige Verben: die „Verbklammer“	98
Für die Darstellung von Modalverben, Perfekt und Futur dagegen verwenden wir zwei große rote Bausteine, da es sich jeweils um zwei verschiedene Verben handelt	100
Mehrgliedrige Sätze	102
Hauptsatz + Hauptsatz	103
Hauptsatz + Nebensatz	106

Deutsch-französischer Sprachvergleich	112
Negation	112
Stellung der Adjektive	115
Kasus und Schiffe.....	116
Perfekt und passé composé	117
Anhang	119
Cycles 1 & 2	121
Bildkarten: Verben	122
Bildkarten: Adjektive	123
Bildkarten: Präpositionen.....	124
Cycles 3 & 4	125
Verb + jemandem	126
Übung: helfen + jemandem.....	127
Übung: jemandem-Schiff.....	128
Verb + jemanden	131
Übung: treffen + jemanden.....	134
Übung: jemanden-Schiff.....	135
Präpositionen	138
Übung: Präpositionen und Kasus	139
Kasus.....	140
Formen im Singular, die sich durch die Präpositionen <i>mit</i> (Dativ) und <i>ohne</i> (Akkusativ) verändern	140
Tabelle 2: Zusammenfassung Singular	141
Tabelle 3: Veränderung der Pronomen im Singular	141
Tabelle 4: Veränderungen der Formen im Plural: Artikelformen und Pronomen	141
Groß- und Kleinschreibung.....	145
Verbklammer.....	147
Übung: Verbklammer – Perfekt / Futur	147
Übung Verbklammer – trennbare Verben	150
Übung: Verbklammer – Modalverben.....	152
Übung: Modalverben mit jemandem-Schiff.....	155
Übung: Modalverben mit jemanden-Schiff.....	156
Übung: Verbklammer – Perfekt/Futur	157
Übung: Verbklammer – trennbare Verben	160

Treppengedichte	163
Modelle aller Schiffe.....	165
Jemandem-Schiff: Singular, definit.....	169
Jemandem-Schiff: Singular, indefinit.....	170
Jemandem-Schiff: Plural, definit	171
Jemandem-Schiff: Plural, indefinit	172
Jemanden-Schiff: Singular, definit.....	173
Jemanden-Schiff: Singular, indefinit.....	174
Jemanden-Schiff: Plural, definit	175
Jemanden-Schiff: Plural, indefinite	176

Vorwort und Danksagung

Diese *Bausteng Grammatik* enthält die Arbeit von vielen Jahren. Sie ist Ergebnis von zahlreichen anregenden Gesprächen und Lektüre, der Zusammenarbeit mit Kolleg/innen aus verschiedenen Universitäten, Schulen und Kindergärten sowie mit Studierenden und Lehrenden in Lehrerfortbildungen. Die wichtigsten sollen hier genannt werden und daran erinnern, dass diese Materialien auf schon vorher geleisteten Arbeiten aufbauen, und dass sie ohne diese nicht zustande gekommen wären.

Danke an

Christa Röber und ihre Visualisierungen von grammatischen Strukturen wie den „Häuschen“ und „Treppengedichten“¹,

Doris Tophinke für ihre „Osnabrücker Materialien“²,

Henrike Pracht für ihre Auseinandersetzung mit der *usage based grammar*³,

Katrin Winkler für ihre didaktischen Umsetzungen des „Drehworts“,

Petra Gretsch für ihr kooperatives Denken vor allem im Kontext des Graduiertenkollegs VisDeM⁴,

die Erzieherinnen der Kindertagesstätten in Jena im Rahmen des Sprachfuchse Projekts, in dem die „Osnabrücker Materialien“ mehrsprachig eingesetzt worden sind,

die Lehrerinnen der Michael-Friedrich-Wild Grundschule, die die „Osnabrücker Materialien“ zum sprachkontrastiven Vergleich Deutsch und Französisch ausprobiert haben,

die zahlreichen Studierenden und Lehrenden in Seminaren und Fortbildungen und ihren „Aha-Effekten“ beim Arbeiten mit Satzbausteinen zur Verbklammer, Phrasenstrukturen, Groß- und Kleinschreibung etc. im Deutschen und zu Sprachkontrasten mit weiteren Sprachen.

In Luxemburg weiterhin Danke an

die Lehrer/innen der École Dellhéicht in Esch-sur-Alzette, die sich mit mir auf den Weg gemacht und die Satzbausteine dreisprachig über die gesamte Grundschulzeit in den Unterricht eingebunden haben,

Linda Brucher, die so intensiv in das Projekt eingestiegen ist,

den SCRIPT für die Finanzierung der Mitarbeiterstelle von Linda Brucher.

Belval, 27. Juli 2017, Constanze Weth

¹ Röber 1999; Röber 2007

² Tophinke 2004

³ Pracht 2012

⁴ Gretsch & Holzäpfel (Hrsg.) 2016

Entdeckendes Lernen im Grammatikunterricht

Constanze Weth

Grammatik wird häufig als eine trockene Angelegenheit verstanden. Sie scheint abgekoppelt von der sprachlichen Kommunikation und sozialer Interaktion. Ein Grund für diese Einschätzung ist, dass Grammatikunterricht mit sprachlicher Kommunikation wenig zu tun zu haben scheint. Das Lernen von Wortarten und Satzgliedern mit ihren lateinischen Ausdrücken erscheint oft undurchsichtig und ohne Anbindung an die sprachliche Realität. Allerdings ist Grammatik das Gerüst, um sich sprachlich präzise ausdrücken zu können. Grammatikunterricht im besten Sinne kann das erfahrbar machen. Er kann dann beispielsweise dem Experimentieren mit einem komplexen Baukasten gleichen: Wie müssen beispielsweise die Wörter *Kind – spielen – mit – Hund* verändert werden, um in einem Satzgefüge sinnvoll zu sein? Lösungen können Sätze sein, die sich vor allem grammatisch, jedoch nicht durch die verwendeten Wörter (*Hund – spielen – Kind*) unterscheiden, wie: *Ein Kind spielt mit dem Hund – Der Hund hat mit den Kindern gespielt – Hunde spielen mit Kindern.*

Der Grund, dass im traditionellen Grammatikunterricht eher nicht das Vermitteln von Wörtern und Satzstrukturen im Vordergrund steht ist der, dass davon ausgegangen wird, dass Schüler/innen diese Strukturen der Zielsprache schon beherrschen (Funke/Sieger 2014). Auch bei einem großen Anteil an Schüler/innen mit einer anderen Familiensprache als der Schulsprache, lehnt sich der Unterricht oft am „Muttersprachenunterricht“ an. Mit diesem Grammatikunterricht ist das Ziel verbunden, ein bestimmtes Wissen über die (mündlich schon beherrschte) Sprache auszubauen: die sprachlichen Formen, die für das Verfassen von komplexeren „akademischen“ Texten benötigt werden, die sogenannten Formen der „Bildungssprache“ (Habermas, 1977; Gogolin, 2006). Kinder, die mit anderen Sprachen als der schulisch geforderten aufwachsen, müssen diese Zielsprache jedoch erst noch lernen. Deswegen brauchen sie ein stärker strukturiertes Sprachangebot, das die Beziehungen zwischen der sprachlichen Form und Bedeutung expliziert und deutlich vermittelt. Dieses explizite Strukturwissen befördert das implizite ungesteuerte Sprachenlernen (Ellis, 2005). Ein reines „Eintauchen“ in die Alltagssprachliche Varietät, oft auch „Sprachbad“ genannt (Augado, 2012), reicht dafür oftmals nicht aus (Klein/Perdue 1997; Tracy, 2008).

Die *Bausteng Grammatik* macht Schüler/innen explizit auf bestimmte Strukturen des Luxemburgischen, Deutschen und Französischen aufmerksam und erlaubt den Vergleich zwischen Strukturen der drei Schulsprachen ebenso wie Vergleiche mit den Familiensprachen. Zum Beispiel werden die Kinder dazu angeregt, die Stellung von Wörtern im Satz zu vergleichen. Ziel der *Bausteng Grammatik* ist es, die Aufmerksamkeit stärker auf die Einheit Wort sowie die Wörter im Satz zu lenken und diese im wahrsten Sinne begreifbar zu machen. Die Materialien sollen dazu anregen, mit Wörtern und Wortgruppen zu experimentieren: sie zu ersetzen, zu verschieben, zu erweitern.

Im Folgenden führen wir einige zentrale Begriffe ein, die mit dem Konzept der *Bausteng Grammatik* eng verknüpft sind. Nach jedem Absatz sind einige Literaturverweise aufgeführt, die die Möglichkeit zum Vertiefen des Themas eröffnen. Am Ende der Einleitung stehen alle zitierten und zum Weiterlesen empfohlenen Literaturverweise in alphabetischer Reihenfolge.

Alltagssprache versus Bildungs-/Schulsprache

Die Wahl einer Sprache und einer bestimmten Varietät dieser Sprache hängt immer mit der sozialen Situation zusammen, in der kommuniziert wird. Auch der Wechsel von einer Sprache und/oder Varietät in eine andere ist durch die Kommunikationssituation motiviert. Wir sprechen und schreiben unterschiedlich, je nachdem an wen wir uns adressieren und ob diese Person in der Kommunikationssituation anwesend ist. Sprechen wir mit einer vertrauten Freundin oder engen Verwandten? Einer uns unbekannt Person, mit der wir aber gemeinsam in einem uns vertrauten Rahmen interagieren, zum Beispiel beim Einkaufen auf dem Markt oder im Klassenraum? Adressieren wir einen geschriebenen Text oder mündlich gehaltenen Vortrag an ein uns potentiell völlig unbekanntes Publikum? Die Beteiligten in jeder dieser Kommunikationssituationen haben sehr spezifische Erwartungen im Hinblick darauf, wie ihr Gegenüber spricht, schreibt, zuhört oder liest. Während es für einen Vortrag vor großem Publikum notwendig ist, das Thema strukturiert und eloquent zu präsentieren, wäre dieselbe Art der Präsentation unpassend im vertrauten Kreis mit Freund/innen. Neben der inhaltlichen Ausrichtung unterscheiden sich dabei vor allem die gewählten sprachlichen Formen. Die sprachlich formellen Registervarietäten sind in den vergangenen Jahren als „Bildungssprache“ (Gogolin, 2006), „language of schooling“ (Schleppegrell, 2004), „Distanzsprache“/ „konzeptionelle Schriftlichkeit“ (Koch/Oesterreicher, 2001) oder „literated Register“ (Maas, 2010) bezeichnet worden. Cummins (2008) fasst die kognitiven Fertigkeiten, die zur Produktion der bildungssprachlichen Varietäten nötig sind, als „Cognitive Academic Proficiency“ (CALP) zusammen. Die Konzepte unterscheiden sich alle etwas. Ihnen gemeinsam ist jedoch der Versuch, die sprachlichen Anforderungen an sozial formelle Kontexte zu beschreiben und zu analysieren, welcher Anforderungen es, auch in monolingualen Konstellationen, bedarf, um die hier erwarteten sprachlichen Mittel zu erwerben und auszuüben. Während eine Äußerung in einem spezifischen Kontext auch dann verständlich ist, wenn sie nicht alle Informationen enthält („Hier ist ja viel los!“), sind formelle Texte an einen „generalisierten Anderen“ (Maas, 2010, 81) gerichtet. Hier ist es nicht möglich, für das Textverständnis den Kontext oder gemeinsames Vorwissen zu Hilfe zu nehmen. Deshalb muss der Text so strukturiert sein, dass er unter allen möglichen Rezeptionsbedingungen interpretierbar ist. Das bedeutet in erster Linie eine explizite Wortwahl und einen sehr hohen Grad an grammatischer Strukturiertheit. Der Beginn von Stefan Zweigs Schachnovelle mag verdeutlichen, wie der Handlungskontext, der sich im Ausspruch „Hier ist ja viel los!“ nur über den Kontext erschlossen hat, allein mit sprachlichen Mitteln erschaffen wird: „Auf dem großen Passagierdampfer, der um Mitternacht von New York nach Buenos Aires abgehen sollte, herrschte die übliche Geschäftigkeit und Bewegung der letzten Stunde.“

Der grammatische und lexikalische Ausbau von Texten, die an einen „generalisierten Anderen“ gerichtet sind, ist eng mit dem Schriftspracherwerb verbunden und dessen Erwerb wesentliche Aufgabe der Schule. Dabei handelt es sich um ein Unterfangen, das traditionell auf eine Einzelsprache begrenzt ist bzw. mehrere zu lernende Sprachen strikt trennt.

Zum Weiterlesen:

Gogolin, I. (2006). „Bilingualität und die Bildungssprache der Schule“. In P. Mecheril u.a. (Hrsg.) Die Macht der Sprachen. Münster: Waxmann.

Schleppegrell, M. (2004). The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Weth, C. (2016). Bilinguisme et bilittéracité. In C. Hélot & J. Erfurt (Eds.). L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques (pp. 565-577). Limoges: Lambert-Lucas.

Informelles Sprachenlernen in einer Sprachgemeinschaft

Kinder, die in einer Sprachgemeinschaft aufwachsen, lernen die Sprache dadurch, dass die sie umgebenden Personen bestimmte Lautfolgen immer wieder in einem bestimmten Kontext und mit einem bestimmten Zweck verbunden gebrauchen. Michael Tomasello beschreibt sehr anschaulich, wie sprachliches und soziales Lernen miteinander verwoben sind:

„Die für sie ersten sprachlichen Konventionen eignen sich Kinder im Zusammenhang mit routinemäßigen Abläufen an, bei denen gemeinsame Aufmerksamkeit entsteht, etwa beim gemeinsamen Essen [...]. Da sprachliche Zeichen nur kraft Konvention mit kommunikativen Funktionen zusammenhängen, bilden solche routinemäßigen Abläufe für die Kinder ein unverzichtbares Gerüst - sie stellen geradezu eine einzigartige Lernsituation dar. Wie intelligent auch immer ein Kind sein mag, es könnte doch nie für sich alleine herausfinden, welche Bedeutung eine bestimmte Lautfolge hat. Es muss vielmehr erleben, wie ein Sprecher diese Lautfolge zur Erreichung eines kommunikativen Zwecks einsetzt, und daraus entnehmen, warum und mit welcher kommunikativen Absicht er sie verwendet. Das setzt voraus, dass das Kind einen nicht sprachlich vermittelten Zugang zu der Sache hat, über die der Erwachsene kommunizieren zu wollen scheint. Geschaffen wird ein solcher Zugang durch Aktivitäten, die gemeinsame Aufmerksamkeit einschließen. Sie definieren in elementarer Weise, ‚was wir hier gerade tun‘, und schaffen damit einen Bereich dessen, was im Moment als relevant gilt“ (Tomasello 2008:26).

Das Zitat von Tomasello zeigt zweierlei. Erstens macht es deutlich, dass ein Kind ein sprachliches Zeichen wie *Apfel* nur innerhalb eines sozialen Kontexts verstehen kann und lernt, das Zeichen richtig zu verwenden, indem es die verschiedenen Eigenschaften von etwas erfährt, das „Apfel“ genannt wird (und unterscheiden lernt von etwas, das „Birne“ genannt wird). Kinder lernen beim Erstspracherwerb also nicht die Lautfolgen an sich. Sie lernen vielmehr verschiedene kommunikative Absichten und die sprachlichen und nicht-sprachlichen Mittel, um diese zu erreichen. Das Zitat bezieht sich auf den in einen lebensweltlichen Kontext eingebundenen Erstspracherwerb. Durch diesen eindeutigen Fokus zeigt es auf einer zweiten Ebene auf, dass sich der ungesteuerte, in den sozialen Kontext eingebettete Zweitspracherwerb, wesentlich vom Schrifterwerb bzw. dem Erwerb einer Bildungssprache, aber auch vom Fremdspracherwerb unterscheidet.

Zum Weiterlesen:

Tomasello, M. (2008). Sozial-kognitive Grundlagen der Sprachentwicklung. In R. Funke, O. Jäkel, F. Januschek (Eds.). Denken über Sprechen. Facetten von Sprachbewusstheit. (pp. 25-32) Flensburg: Flensburg University Press.

Lernen und Lehren der sogenannten „Bildungssprache“ oder: Wie muss der Grammatikunterricht aussehen, damit er beim (Schrift-)Spracherwerb wirksam wird?

Der Erwerb der „Bildungssprache“ erfordert es, einen objektivierenden, stark strukturierten Text mit konventionellen Mitteln schriftlich und mündlich verstehen und verfassen zu können. Dazu ist die fundierte Kenntnis bestimmter grammatischer und lexikalischer Mittel einer Sprache nötig. Diese sprachlichen Formen werden nicht in informeller Kommunikation erworben. Sie sind bei Kindern zunächst an schulspezifische Aufgaben und Erwartungen gebunden wie die Verwendung der entsprechenden sprachlichen Mittel beim Lesen und Produzieren von narrativen und argumentativen Texten.

Vielerorts ist untersucht worden, wie das im Sprachenunterricht vermittelte grammatische Wissen strukturiert sein muss, damit es beim Schreiben von Aufsätzen und Fachtexten in der Praxis wirksam

werden kann (Bredel/Müller/Hinney 2010; Funke 2005). In allen wird deutlich, dass grammatisches Lernen im Sprachunterricht ein metasprachliches ist: es geht um eine Auseinandersetzung mit den Formen und Funktionen sprachlicher Muster (zum Beispiel auf der Ebene Orthographie, Satz-, Textstruktur). Ziel des Unterrichts muss es sein, dass die Schüler „dazu gelangen, syntaktische Muster, denen sie im Sprechen und Schreiben bereits spontan folgen und die sie in der Sprachrezeption auch mühelos aufrufen, über die spontane Befolgung [...] hinaus für weitere gedankliche Verarbeitungsschritte präsent zu halten“ (Funke/Sieger, 2014:2). Nur wenn sich die Lernenden die sprachlichen Formen, die für die Produktion von bildungs- und fachsprachlichen Texten erforderlich sind (u.a. Wortbildungsmuster, Satzstrukturen) angeeignet haben und nicht mehr über grundlegende sprachliche Muster nachdenken müssen, haben sie die nötigen kognitiven Kapazitäten, um komplexe Texte produzieren zu können.

Idealtypisch handelt es sich bei bildungssprachlichen Texten immer um einen schriftlichen Text. Denn das Erarbeiten eines schriftlichen Textes bietet, anders als das spontane Gespräch, die Möglichkeit des Überarbeitens, allerdings wird vom Schreibenden auch erwartet, dass ein Text so lange überarbeitet wird, bis er kohärent ist und flüssig gelesen werden kann. Auch einem mündlichen Vortrag geht eine schriftliche Ausarbeitung voraus. Die Erwartungen an den Vortrag sind fast identisch mit den Anforderungen an einen schriftlichen Text.

Zum Weiterlesen:

Bredel, U., Müller, A., & Hinney, G. (Eds.) (2010). Schriftsystem und Schriffterwerb: linguistisch - didaktisch - empirisch. Berlin, New York: De Gruyter.

Funke, R. (2005). Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Tübingen: Niemeyer.

Funke, R., & Sieger, J. (2014). Grammatische Strukturen als Lerngegenstand im Deutschunterricht: Um welche Art von Lernen geht es? In U. Bredel & C. Schmellentin (Eds.), Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht? (pp. 1–22). Baltmannsweiler: Schneider.

Sprache in der Wahrnehmung von Kindern und von schriftkundigen Erwachsenen

Vorschulische Kinder – wie auch Erwachsene, die nicht lesen und schreiben gelernt haben, – nehmen Sprache anders wahr als schriftkundige Erwachsene. Sie erleben Sprache als ein lautliches Kontinuum, das sich durch Tonhöhen, Rhythmus, Lautstärkeänderungen und Pausen im Sprechfluss auszeichnet. Anders schriftkundige Erwachsene: Sie haben durch den Schriffterwerb und den starken Fokus auf Schrift in unserer Gesellschaft den akustischen Zugang zu sprachlichen Strukturen fast verloren. Während die Informationen wer spricht (Frau, Kind, Mann; bekannte/unbekannte Stimme; sympathisch oder nicht) akustisch sehr gut wahrgenommen werden, werden sprachliche Einheiten im Wesentlichen nur vermittelt durch schriftsprachliche Strukturen wie Wörter, Buchstaben, Satzauszeichnung durch Großbuchstabe und Punkt sowie die Textgliederung in Überschriften und Absätze wahrgenommen. Dies geht so weit, dass Erwachsene manchmal glauben etwas zu hören, weil es in der Schrift suggeriert wird. So wird generell angenommen, dass man in dem Wort *schwimmen* ein /e/ oder zumindest eine Entsprechung wie am Wortende von *Katze* hört. Allerdings wird *schwimmen* in einer Äußerung gewöhnlich als /schwim/ oder als /schwimn/ artikuliert. Ebenso gibt es die irriige Annahme, dass die beiden *m* in *schwimmen* auch als zwei oder ein langes /mm/ artikuliert würden. Der verdoppelte Konsonantenbuchstabe hat dagegen die Funktion, dem Leser Informationen zur Silbenstruktur des Wortes und dem damit verbundenen kurzen Vokal zu vermitteln. Ebenfalls nehmen deutschsprachige schriftkundige Erwachsene häufig fälschlicherweise an, dass zum Beispiel der finale Konsonant wie in <Wald>, <Dieb> stimmhaft artikuliert würde und nicht /valt/, /di:p/. Die genannten in der Schrift vermittelten Informationen sind wichtig, um das Wort beim Lesen möglichst

schnell richtig zu interpretieren. Um das zu ermöglichen, wurde ein Schriftsystem entwickelt, das gerade keine 1:1 Entsprechung von geschriebenen Zeichen und der gesprochenen Sprache darstellt.

Mit dem Schrifterwerb verändert sich also die Wahrnehmung auf Sprache. Anstatt sich, wie vor dem Schrifterwerb, an den unmittelbar wahrnehmbaren lautlichen Einheiten zu orientieren, wird die Sprachwahrnehmung nun von der visuellen Repräsentation her beeinflusst.

Zum Weiterlesen:

Röber, C. (2007). Schrift lehrt Sprechen. Die Heranführung von Deutschlernern an die Artikulation deutscher Wörter und Sätze durch die systematische Nutzung des orthographischen Markierungssystems im Deutschen. Daf Halbjahreszeitschrift Des Zentrums Für Die Didaktik Der Deutschen Sprache an Der Universität Siena - Arezzo, 9/10(Okttober), 61–76.

Kurvers, J. (2003). Illiterates and language: Speech and Written Image. Visualizing the first but without the second. Language Miniatures, 105.

Sprachbewusstheit und Schriftspracherwerb

Ein Schriftsystem repräsentiert keine unmittelbar zugänglichen Laute, sondern diesen zugrundeliegende, abstrakte Strukturen. Während der Erwerb der gesprochenen Erstsprache intuitiv erfolgt, setzt der Schriftspracherwerb deshalb die Fähigkeit voraus, über Sprache zu reflektieren. Zugleich wird diese Reflexion mit dem Schriftspracherwerb überhaupt erst entwickelt. Grund dafür ist, dass Sprache durch Schrift visuell vergegenständlicht wird und sich dem Sprecher als externes Objekt präsentiert. Denn Schrift ist nicht unmittelbar mit dem Körper und der körperlichen Wahrnehmung verbunden, sondern bleibt, anders als die flüchtige gesprochene Sprache, stabil und beständig. Dies ermöglicht, Sprache als etwas zu erfassen, das (auch) jenseits unmittelbarer erfahrener Kommunikation existiert. Andresen (1985) zeigt, dass Kinder Sprache erst mit Beginn des Schriftspracherwerbs objektivieren, sich ihrer bewusst werden, sprachliche Strukturen beobachten und zum Gegenstand des Nachdenkens machen können. Während Vorschulkinder die sozialen Anforderungen auf eine bestimmte Weise zu sprechen sehr genau differenzieren, nehmen sie die formale und semantische Ebene von Wörtern in der Regel noch als eine Einheit wahr. Somit halten sie das Wort „Kuh“ zum Beispiel noch für länger als „Regenwurm“, da die Kuh das größere Tier ist (vgl. Andresen, 1985). Auch illiterate Erwachsene trennen nicht zwischen der formalen und semantischen Ebene. Wenn sie in einem schriftgewohnten Umfeld leben, dann kennen sie die sozialen Praktiken und Funktionen geschriebener Sprache und können Schrift von anderen visuellen Zeichen unterscheiden. Ebenso wie Vorschulkinder können sie aber nicht erklären, was Schrift genau repräsentiert (Kurvers 2003). Erst der Schrifterwerb entwickelt und fördert – aber fordert auch – die Trennung der formalen und inhaltlichen bzw. funktionalen Ebene.

Um zu verstehen, wie Schrift bestimmte Sprachstrukturen symbolisiert, müssen Lernende also aus der sonst intuitiven und unmittelbaren sprachlichen Kommunikation heraustreten und die eigene Sprache quasi als Untersuchungsobjekt betrachten und zum Gegenstand des Nachdenkens machen. Damit ist ein sprachbewusstes Verhalten erforderlich, das sowohl die Voraussetzung für den Schriftspracherwerb ist als auch erst in Auseinandersetzung mit Schrift überhaupt entwickelt werden kann (Andresen, 1985; Funke, 2006).

Zum Weiterlesen:

Andresen, H. (1985). *Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Funke, R., & Sieger, J. (2014). *Grammatische Strukturen als Lerngegenstand im Deutschunterricht: Um welche Art von Lernen geht es?* In U. Bredel & C. Schmellentin (Eds.), *Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht?* (pp. 1–22). Baltmannsweiler: Schneider.

Kurvers, J. (2003). *Illiterates and language: Speech and Written Image. Visualizing the first but without the second*. *Language Miniatures*, 105.

Was ist ein Wort?

Wörter sind eine Kategorie, die schriftgewohnten Erwachsenen ganz vertraut zu sein scheint: Ein Wort ist das, was in der Schrift zwischen zwei Lücken geschrieben steht (orthographisches Wort). Beispielsweise *Waschmaschine*. Wird *Waschmaschine* im Französischen aber mit drei Wörtern ausgedrückt: *machine à laver*? Beim Sprachvergleich schwindet die Eindeutigkeit für das Kriterium der Getrennt- und Zusammenschreibung. Auch auf der lautlichen Ebene gibt es keine Korrelation zu den orthographischen Wortgrenzen. Orthographische Wörter können zwar für sich artikuliert werden, werden aber für gewöhnlich zu prosodischen Wortgruppen zusammengefasst. Anstatt also den Satz *Die kleine Hexe geht ins Schwimmbad* als *Die – kleine – Hexe – geht – ins – Schwimmbad* zu artikulieren, werden Satzteile eher zusammen gebündelt wie *DiekleineHexe – geht insSchwimmbad*. Ein drittes Kriterium wäre inhaltlich motiviert: jedem Wort entspricht ein Inhalt wie bei *Haus*, *Katze* oder *schwimmen*. Aber auch dieses Kriterium ist nicht mehr klar, wenn es sich um Wörter, wie *dass*, *oder*, *nur* handelt. Sind das dann keine Wörter? Leonard Bloomfield hat formale Kriterien aufgestellt, die verlässlicher sind als die drei eben genannten: Er hat gezeigt, „dass die Bestandteile, die ein Wort ausmachen so eng zusammengehören, dass man sie nicht umordnen kann“ (Gabriel/Meisenburg 2007, S. 137; Bloomfield 1933/1973). *Baum* ist eben nicht dasselbe wie *Muab* und *ein schöner Baum* ergibt als *ein Bschönaumer* keinen Sinn. „Einschübe sind nur möglich, wenn die Einheit, in die etwas eingesetzt wird, größer als ein Wort ist“ (Gabriel/Meisenburg 2007, S. 137) wie *ein schöner alter Baum*. Daraus ergibt sich, dass man Wörter durch Wörter der gleichen Wortart ersetzen kann wie:

- *Die kleine Hexe schwimmt*
- *Der kleine Hund schwimmt*

Zudem kann man Wörter verschieben und im Deutschen dadurch die Entscheidungsfrage stellen:

- *Schwimmt die kleine Hexe?*

Und man kann, unter bestimmten Bedingungen, weitere Wörter zwischen zwei Wörter schieben, zum Beispiel:

- *Die kleine alte Hexe mit dem Lockenkopf schwimmt.*

In allen geschriebenen Sprachen ist das Wort eine zentrale Einheit. In den verschiedenen Schriftsystemen ist die Repräsentation von Wörtern aber unterschiedlich gelöst worden. Zum Beispiel hat der definite Artikel im Luxemburgischen, Deutschen, Französischen einen Status als eigenes

orthographisches Wort. In der arabischen Schrift dagegen ist er Teil des zugehörigen Nomens und würde etwa als „dasbuch“ realisiert. Komposita, also zusammengesetzte Wörter, werden im Deutschen in der Regel zusammengeschrieben (*Sommersprossen, Regenbogen*); im Französischen sind sie dagegen kleine Satzkonstruktionen, die mit einer Präposition (und manchmal Bindestrichen) verbunden werden (*taches de rousseur, arc-en-ciel*).

Zum Weiterlesen:

Gabriel, C., & Meisenburg, T. (2007). *Romanische Sprachwissenschaft* (pp. 135-137). Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Eigenheiten einer Einzelsprache: Wortbildungs- und syntaktische Muster

Sprachen haben je unterschiedliche Strukturen. Auf jeder sprachlichen Ebene – den Lauten, Silben, Betonungsmustern sowie der Art, Wörter und Sätze zu bilden – ist jede Sprache verschieden. Beim Lernen einer neuen Sprache ist es oft besonders schwer, die Strukturen und Elemente zu lernen, die in der eigenen Sprache nicht existieren und/oder die ganz anders ausgedrückt werden. Eine Gegenüberstellung eines Satzes in fünf Sprachen soll das verdeutlichen. Der deutsche Satz *Das ist eine dicke blaue Kuh* ist in der Tabelle auf Luxemburgisch, Französisch, Portugiesisch, Russisch und Türkisch übersetzt worden.⁵ Beim Russischen und Türkischen wurde zusätzlich zur Übersetzung noch eine Wort-für-Wort-Übersetzung auf Deutsch hinzugefügt nach dem Beispiel der Kauderwelsch Sprachführer.⁶ Im Vergleich zeigen die Sätze, welche teils gleichen, teils unterschiedlichen Mittel die Sprachen verwenden, um die Informationen des Satzes auszudrücken.

Deutsch	Das	ist	eine	dicke	blaue	Kuh
Luxemb.	Daat	ass	eng	déck	blo	Kou
Französisch	Ceci	est	une	grosse	vache	bleue
Portugies.	Isso	é	uma	vaca	azul	grossa
Russisch	Это Eta Das			толстая tolstaja dick	синяя sinjaja blau	корова karówa Kuh
Türkisch	Bu Das		şişman dick	mavi blau	bir eine	inek Kuh

Tabelle 1: Sprachvergleich von Deutsch, Luxemburgisch, Französisch, Portugiesisch, Russisch und Türkisch mit dem Fokus auf Adjektivattribute.

Bevor Sie weiterlesen, lade ich Sie ein, die Sätze in der Tabelle 1 zu vergleichen und die unten stehenden Fragen für sich zu beantworten. Weiter unten im Text werden die Fragen erläutert.

1. Wie verwenden die verschiedenen Sprachen den unbestimmten Artikel?
2. Wo stehen die Adjektive im Verhältnis zum Nomen, ihrem Bezugswort?
3. In welchen Sprachen verändern sich die Adjektive in Kombination mit einem weiblichen Substantiv? Die Adjektive in der Grundform lauten: Russisch: *dick – tolstoj / blau – sinij*; Türkisch: *dick – şişman / blau - mavi*

⁵ Die Beispiele gehen zurück auf eine Fortbildung von Ulrich Mehlum im Verein VPAK in Osnabrück

⁶ Das Besondere der Kauderwelsch Sprachführer ist, dass alle Beispielsätze doppelt ins Deutsche übertragen werden: Wort-für-Wort und in korrektes Deutsch. Dadurch wird die Konstruktion von Sätzen in den unterschiedlichen Sprachen deutlich. Siehe: <https://www.reise-know-how.de/de/produktreihe/kauderwelsch-sprachfuehrer-42848>

4. Fallen Ihnen noch weitere Unterschiede auf?

In dem folgenden Satz *Der Elefant ist auf dem Tisch* lassen sich insbesondere die Verwendung des definiten Artikels, der Präposition und des Kasus beobachten.

Deutsch	Der	Elefant	ist	auf	dem (=der+Kasus)	Tisch	
Luxemb.	Den	Elefant	ass	um		Dësch	
Französisch	L'	éléphant	est	sur	la	table	
Portugies.	O	elefante	está	na		mesa	
Russisch		Слон slon Elefant		на na auf		стол stalje Tisch+Kasus	
Türkisch		Fil Elefant				masanın Tisch+Kasus	üstünde oberhalb

Tabelle 2: Sprachvergleich von Deutsch, Luxemburgisch, Französisch, Portugiesisch, Russisch und Türkisch mit Fokus auf den definiten Artikel, Präposition und Kasusmarkierung.

Bevor Sie weiterlesen, lade ich Sie ein, die Sätze in der Tabelle 2 zu vergleichen und die unten stehenden Fragen für sich zu beantworten. Weiter unten im Text werden die Fragen erläutert.

1. In welchen Sprachen stehen die Präpositionen vor, in welchen hinter dem Bezugswort, also dem Nomen?
2. Wie unterscheiden sich die Sprachen, in denen die Präpositionen vor dem Bezugswort stehen in Bezug auf den Artikel?
3. In welchen Sprachen ist Kasus sichtbar? An welchem Wort wird der Kasus sichtbar?

Der Sprachvergleich zeigt, dass Deutsch und Luxemburgisch sehr ähnlich aufgebaut sind und sich in den Beispielsätzen nur darin unterscheiden, dass Luxemburgisch etwas seltener explizite Flexionsmarkierungen verwendet, wie *eng blo Kou* versus das flektierte Adjektivform *eine blaue Kuh*. Auch Französisch und Portugiesisch markieren den Genus und sind dem Deutschen und Luxemburgisch insofern ähnlich, indem in den Beispielsätzen jeder Sprache jedes Wort mit einem entsprechenden Wort ausgedrückt wird.

In Tabelle 2 wird deutlich, dass Französisch und Portugiesisch sich vom Luxemburgischen und Deutschen insofern unterscheiden, dass sie bei Nominalphrasen (*la table, la mesa* versus *dem Tisch*) keinen Kasus markieren. Zudem unterscheidet sich die Stellung der Adjektive im Vergleich des Deutschen/Luxemburgischen und Französischen und Portugiesischen.

Bei der Betrachtung des Russischen und Türkischen zeigt sich in Tabelle 2, dass beide Sprachen Kasus ausdrücken, ebenso wie Deutsch und Luxemburgisch. Die Art und Weise wie Kasus markiert wird, gestaltet sich aber anders als im Deutschen. Schließlich fällt auf, dass im Türkischen und Russischen der definite Artikel und das Kopulaverb *sein* (*Die Kuh ist blau*) fehlen bzw. anders ausgedrückt werden. Dieser kurze Vergleich zwischen unterschiedlich verwandten Sprachen soll verdeutlichen, was Lerner leisten müssen, wenn Sie eine neue Sprachstruktur lernen sollen. Das Lernen einer Zweit-/ Fremdsprache variiert in Abhängigkeit von der Erstsprache sowie weiteren erworbenen Sprachen. In der Regel bereiten vor allem die Elemente und Strukturen Schwierigkeiten, die in der Erstsprache anders ausgedrückt werden als in der Zielsprache (zum Bsp. beim Lernen des Luxemburgischen/Deutschen der Gebrauch des Artikels für Russischsprachige, der Kasus für Romanophone). Im ungesteuerten Zweitspracherwerb orientieren sich die Lernenden an den ihnen schon vertrauten Sprachstrukturen und interpretieren damit manche Strukturen der Zielsprache

falsch. Zudem kann es vorkommen, dass Lernende Muster übergeneralisieren, die sowohl in ihrer Erstsprache als auch in umgangssprachlichen Mustern der Zielsprache vorkommen, aber im Standard der Zielsprache als falsch bewertet werden. Das bereits verfügbare sprachliche Wissen ist für jedes weitere Sprachenlernen bedeutsam. Während ein Lerner sein Sprachenwissen erfolgreich nutzen kann, wenn die Sprachstrukturen in der Ausgangs- und Zielsprache identisch sind, kann die Übertragung von Wissen von der Ausgangs- in die Zielsprache zu Fehlern führen, wenn die grammatischen Muster der Sprachen, aber auch die Verwendung von Wörtern oder die Aussprache sich in beiden Sprachen unterscheiden.

Zum Weiterlesen:

Kniffka, G., & Siebert-Ott, G. (2009). Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen (2. ed.). Paderborn: Schöningh.

Kauderwelsch Sprachführer. Reise Know-How Verlag. URL: <https://www.reise-know-how.de/produktreihe/kauderwelsch-sprachfuehrer-42848>

Kniffka, G., & Siebert-Ott, G. (2009). Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen (2. ed.). Paderborn: Schöningh.

Sätze bauen: die Ordnung von Wörtern in Sätzen

Wörter haben eine bestimmte Ordnung im Satz, die je nach Sprache mehr oder weniger flexibel ist. Das Luxemburgische und das Deutsche haben die Besonderheit, dass das Verb im Aussagesatz immer an zweiter Stelle steht, unabhängig davon, ob das Subjekt oder ein anderes Satzglied an erster Position steht. Im Französischen dagegen steht das Verb immer nach der Subjektposition: Während die Satzstruktur des folgenden Satzes A im Deutschen und Französischen gleich ist, ist die Struktur in Satz B und C im Französischen nicht möglich (mit * gekennzeichnet):

Satz A: - *Marie geht in den Garten.*
- *Marie va au jardin.*

Satz B: - *Heute geht Marie in den Garten.*
- **Aujourd'hui va Marie dans le jardin.*

Satz C: - *Mit ihrem Bruder geht Marie in den Garten.*
- **Avec son frère va Marie dans le jardin.*

Weder im Deutschen noch im Französischen ist es möglich, Wörter aus verschiedenen Satzgliedern zu mischen, wie in Satz D:

Satz D: - **Mit ihrem geht Bruder in den Marie Garten.*
- **Avec son va frère dans le Marie jardin.*

Während Kinder diese Satzstrukturen in ihrer Erstsprache quasi automatisch lernen, sind sie für Lerner einer noch neuen Sprache oft schwer zu durchschauen. Beim Schreibenlernen sind die Satzstrukturen für alle Kinder eine Herausforderung. Denn die in der Schule geforderte geschriebene Sprache erfordert ein stärkeres Maß an grammatischer Explizitheit als die gesprochene Alltagssprache.

Für Kinder, die mit einer anderen Sprache als der Schulsprache aufwachsen, kann die visuelle Strukturierung der Schrift – oder der Bausteine – eine Unterstützung sein, die neue Sprachstruktur zu begreifen und ihr Lernen somit überhaupt erst möglich zu machen. Auch Kinder, die mit relativ wenig und/oder eingeschränkten sprachlichen Äußerungen aufgewachsen sind, kann die visuelle Struktur eine hilfreiche Unterstützung beim Sprachenlernen sein.

Die Bausteng Grammatik

Dieses Buch und die darin vorgestellten Materialien unterstützen Lehrer/innen und Erzieher/innen darin, mit Kindern sprachliche Strukturen systematisch zu entdecken und spielerisch zu analysieren. Wer sich mit den Materialien auseinandersetzt, erhält einen Einblick, wie sich Kinder das Funktionieren von Wörtern in Sätzen des Luxemburgischen, Deutschen und Französischen bewusst machen und regelhafte Satzstrukturen üben können.

Das Vorgehen und die Spiele in diesen Materialien haben nichts mit einem Grammatikunterricht zu tun, der auf das Auswendiglernen von Begriffen aus ist. Vielmehr bieten sie eine Plattform, um Wörter und Sätze, vergleichbar mit den Teilen in einem Baukasten, zu untersuchen. Es handelt sich also um eine Art Grammatikwerkstatt, in der Kinder mit Wörtern experimentieren und somit Einsichten in den Aufbau und die Regelmäßigkeiten der luxemburgischen/deutschen/französischen Sprache erhalten.

Das Material ist multisensoriell: die abstrakten Begriffe wie *Wörter* und *Sätze* werden hier im wahrsten Sinne des Wortes begreifbar. Die Wort-Bausteine können angefasst, gegeneinander vertauscht und verschoben werden. Die grammatische Struktur von Sätzen wird somit sinnlich erfahrbar. Zudem verdeutlichen die Bausteine, dass semantisch sehr unterschiedliche Sätze die gleiche Satzstruktur aufweisen können und grammatisch vergleichbar sind, wie zum Beispiel „Der große Affe schläft auf dem Baum“ und „Ein schönes Haus steht an der Straße“.

Das multisensorielle Material regt die Kinder dazu an, Sprache als Objekt zu begreifen, welches man erforschen und manipulieren kann. Dieses bewusste Reflektieren über Sprache ist eine wesentliche Vorläuferfähigkeit für den Schrifterwerb. Denn anders als gesprochene Sprache veräußert Schrift die Sprache, trennt sie vom sprechenden Individuum und lässt sie zum Objekt werden. Um zu verstehen, wie Schrift bestimmte Sprachstrukturen symbolisiert, müssen Lernende aus der sonst intuitiven sprachlichen Kommunikation heraustreten und die eigene Sprache zum Gegenstand des Nachdenkens machen. Es ist hier also ein sprachbewusstes Verhalten erforderlich (Andresen, 1985; Funke, 2006). Das Schreiben und Lesen mit Bausteinen hat die gleiche Funktion und übt die für den Schriftspracherwerb wesentliche Fähigkeit, über Sprache zu reflektieren.

Manche Kinder haben weniger Zeit gehabt und eingeschränktere Möglichkeiten, den Strukturen der schulischen Amtssprache(n) zu begegnen, die die Grundlage für den Schrifterwerb darstellen. Gründe dafür können sein, dass sie mit einer anderen Familiensprache aufwachsen und in einer Zweit- oder Fremdsprache lesen und schreiben lernen. Oder sie haben weniger Ansprache in ihrem sozialen Umfeld erfahren. Für den Schulbeginn sind sie dadurch weniger gut vorbereitet als Kinder, die mit einem reichen sprachlichen Input in der Schulsprache aufwachsen und vielfältige Gelegenheiten hatten, die regelhaften Sprachmuster aus der Masse an Äußerungen in alltäglichen Kommunikationssituationen intuitiv zu entdecken. Kinder, denen das nicht möglich war, benötigen einen regelgeleiteten sprachlichen „Intake“, also ein systematisch-strukturiertes Sprachangebot.

Das Schreiben und Lesen mit den Bausteinen bietet den Kindern typische Satzstrukturen des Luxemburgischen/Deutschen/Französischen. Die in den Spielen begrenzte Anzahl an Satzmustern und Wörtern ermöglicht es den Kindern, ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Elemente zu legen, diese zu erfassen und zu üben. Die Satzmuster werden nach und nach ausgebaut.

Bibliographie (gesamt in alphabetischer Reihenfolge) – alle im Text enthaltenen Bezüge und die empfohlenen Verweise zum Weiterlesen

- Aguado, K. (2012). Progression, Erwerbssequenzen und Chunks. Zur Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht. *AkDaF Rundbrief*, 64, 7–22.
- Andresen, H. (1985). *Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bloomfield, L. (1933/1973). *Language*. London: Allen & Unwin.
- Bredel, U. (2007). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Bredel, U., Müller, A., & Hinney, G. (Eds.) (2010). *Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch - didaktisch - empirisch*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In B. Street & N. Hornberger (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2: Literacy (pp 71-83). New York: Springer.
- Ellis, N. C. (2005). At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(02), 305–352.
- Funke, R. (2005). *Sprachliches im Blickfeld des Wissens*. Tübingen: Niemeyer.
- Funke, R., & Sieger, J. (2014). Grammatische Strukturen als Lerngegenstand im Deutschunterricht: Um welche Art von Lernen geht es? In U. Bredel & C. Schmellentin (Eds.), *Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht?* (pp. 1–22). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gabriel, C., & Meisenburg, T. (2007). *Romanische Sprachwissenschaft*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Gogolin, I. (2006). „Bilingualität und die Bildungssprache der Schule“. In P. Mecheril u.a. (Hrsg.) *Die Macht der Sprachen*. Münster: Waxmann.
- Granzow-Emden, M. (2013). *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Tübingen: Narr.
- Habermas, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften*. (pp. 36–51).
- Kauderwelsch Sprachführer. Reise Know-How Verlag. URL: <https://www.reise-know-how.de/produktreihe/kauderwelsch-sprachfuehrer-42848>
- Klein, W., & Perdue, C. (1997). The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research*, 13(4), 301–347.
- Kniffka, G., & Siebert-Ott, G. (2009). *Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen* (2. ed.). Paderborn: Schöningh.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (2001). Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache. In G. Holtus, M. Metzeltin, & C. Schmitt (Eds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL Vol. 1,2)* (pp. 584–627). Tübingen: Niemeyer.
- Krifka, M., Blaszczak, J., Leßmöllmann, A., Meinunger, A., Stiebels, B., Tracy, R., & Truckenbrodt, H. (Eds.). (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer*. Berlin: Springer VS.

- Kurvers, J. (2003). Illiterates and language: Speech and Written Image. Visualizing the first but without the second. *Language Miniatures*, 105.
- Maas, U. (2010). Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. Formstrukturen. *Grazer Linguistische Studien*, 73(Frühjahr), 78–120.
- Röber, C. (2007). Schrift lehrt Sprechen. Die Heranführung von Deutschlernern an die Artikulation deutscher Wörter und Sätze durch die systematische Nutzung des orthographischen Markierungssystems im Deutschen. *Daf Halbjahreszeitschrift Des Zentrums Für Die Didaktik Der Deutschen Sprache an Der Universität Siena - Arezzo*, 9/10(Oktober), 61–76.
- Schleppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Tomasello, M. (2008). Sozial-kognitive Grundlagen der Sprachentwicklung. In R. Funke, O. Jäkel, F. Januschek (Eds.). *Denken über Sprechen. Facetten von Sprachbewusstheit*. (pp. 25-32) Flensburg: Flensburg University Press.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können* (2. überarb.). Tübingen: Narr.
- Weth, C. (2016). Bilinguisme et bilittéracité. In C. Hélot & J. Erfurt (Eds.). *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (pp. 565-577). Limoges : Lambert-Lucas.

Cycle 1

Bausteine kennenlernen

Kinder im Zyklus 1 nehmen Sprache als Lautkontinuum wahr, das durch Silben und Akzentmuster charakterisiert ist. Die *Bausteng Grammatik* unterstützt die Kinder darin, die Einheit Wort zu entdecken und grundlegende Satzmuster des Luxemburgischen zu erfassen. Diese Satzstrukturen entsprechen den Satzmustern des Deutschen (siehe Cycle 2) und können somit auch in einer deutschen Sprachförderung eingesetzt werden. Die Kinder „lesen“ und „schreiben“ mit den Bausteinen und lernen dabei ganz allgemeine Regelmäßigkeiten von Wörtern im Satz kennen:

- Man kann Wörter **ersetzen**: *Den Tom liest. – Den Tom schwimmt. – D’Caroline schwimmt.*
- Man kann Wörter **vertauschen**: *Den Tom liest. – Liest den Tom?*
- Man kann Wörter zwischen Wörter **einfügen**: *De feinen Tom liest.*
- Es gibt Wörter, die man kaum hört, wie der weibliche definite Artikel im Luxemburgischen: *D’Dier klemmt.*

Beim Schreiben mit den Bausteinen lernen die Kinder, wie verschiedene Wörter im Satz funktionieren und in welchem Kontext sie jeweils stehen.

- Die Kinder lernen, dass *Kind, Junge, Vogel, Maschine, Baum, Brot, ... blaue* Wörter sind.
- Die Kinder lernen, dass *springt, laufen, essen, trinkt, schwimmt, ... rote* Wörter sind.
- Die Kinder lernen, dass *schön, hässlich, groß, bunt, braun, ... gelbe* Wörter sind.
- Die Kinder lernen, dass *die, der, das, ein, eine, ... kleine blaue* Wörter sind.

Über die Beispiele und das Ersetzen von Wörtern in parallel strukturierten Sätzen lernen sie also, dass es unterschiedliche Kategorien von Wörtern gibt (Wortarten) und wie diese Wörter im Satz funktionieren.

Das Lernen geschieht im Zyklus 1 intuitiv und spielerisch.

Als Bausteine eignen sich Lego- oder Duplosteine mit Steckplatten, um die Bausteine beim „Schreiben“ und „Lesen“ zu fixieren.



Wörter ersetzen

Vorbereitung auf die Bausteine

Material

- Stofftier oder Handpuppe (maskulin)
- blaue & rote Bausteine
- Steckplatten

Die Struktur des Satzes in diesem Spiel ist: Artikel (*de/den*) + Nomen + Verb



Vorbereitung auf die Bausteine, mündliche Satzproduktion mit Stoffpuppe

Hallo liebe Kinder. Ihr kennt alle Theo, den Bären.

1. Was macht Theo? Der/die Lehrende gibt ein Beispiel: *Den Theo spréngt*. Das Verb *springen* wird mit dem Stofftier dargestellt. Theo, der Bär, springt auf und ab.
2. Was macht Theo sonst noch so?
Die Kinder sind an der Reihe. Theo wird von Kind zu Kind weiter gereicht. Jedes Kind überlegt sich einen Satz und stellt den Sachverhalt mit dem Stofftier dar.

Es entstehen Sätze wie

- *Den Theo schléift.*
- *Den Theo leeft.*
- *Den Theo drénkt.*
- *Den Theo laacht.*

Die Sätze werden wiederholt, sodass sich die Satzstruktur einprägen und sie somit automatisiert werden kann.



Die Sätze, die mit Bausteinen gelegt werden, müssen ganz bestimmte Strukturen aufweisen, damit die Kinder sie auch schreiben können. Zugleich kennen und verwenden die Kinder mehr Sätze als sie mit den Bausteinen schreiben können. Sie bilden Sätze, die über die Struktur, die sie mit Bausteinen schreiben können, hinausgehen, z.B. *Den Theo mécht ee Kuch* oder *Den Theo wéll spillen*. Der/die Lehrende sollte versuchen, die Sätze so umzuformulieren, dass sie mit den Bausteinen für die Kinder schreibbar und dadurch analysierbar sind: *Den Theo bakt* oder *Den Theo spillt*. Komplexere Sätze könnten von dem/der Lehrenden aufgeschrieben und für einen späteren Zeitpunkt aufbewahrt werden.

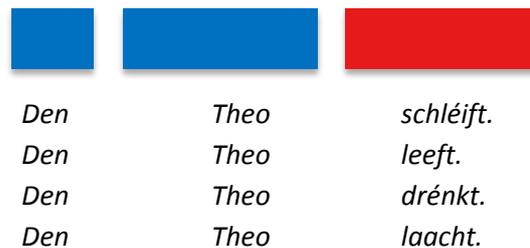
Einführung der Bausteine mit maskulinem Artikel (de/den)

1. Die Sätze werden mit Bausteinen aufgeschrieben. Der/die Lehrende zeigt den Kindern, welcher Baustein für welches Wort gesteckt wird. Verben werden durch einen roten Baustein, Artikel durch einen kleinen blauen Baustein und Nomen durch einen großen blauen Baustein symbolisiert.



Der/die Lehrende lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder in den Spielsituationen auf die angebotenen Satzstrukturen. Die Kinder lernen diese aber nicht explizit auswendig, sondern erfassen ihre Struktur beim Verwenden der Sätze in der Spielsituation implizit. Die Lehrkraft vermeidet explizite oder direktive Erklärungen der Funktion der einzelnen Bausteine. Begriffe wie „Verben“ oder „Nomen“ sollten nicht benutzt werden. Der rote Stein kann aber alternativ als „alles was wir tun“ umschrieben werden. In jedem Satz befindet sich ein roter Stein.

2. Die Kinder schreiben (nach dem Modell des/der Lehrenden) einen Satz auf. Sie lesen die Sätze, indem sie nacheinander auf jeden Baustein deuten und das Wort „lesen“, für das der Baustein steht.



3. Die Kinder überlegen sich einen neuen Satz, den sie aufschreiben → **Ersetzen** des roten Bausteins (*schléift, leeft, drénkt, ...*).



Das „Schreiben“ mit Bausteinen ist angelehnt an das echte Schreiben: Wie beim richtigem Schreiben werden die Bausteine nacheinander in Schreibrichtung (von links nach rechts) platziert. Wie beim Schreiben befindet sich zwischen zwei Wörtern/Bausteinen eine Lücke.

4. Zusätzlich oder in der nächsten Sitzung kann man das gleiche Spiel durchführen, nur diesmal wechselt das Subjekt. Es wird gefragt *Wat maachen d'Jongen aus eiser Klass?* (Mögliche Antwort: *D'Jonge laachen*. Dabei ist es wichtig, das Subjekt nicht durch ein Pronomen zu ersetzen (*Si laachen*.) und zunächst nur Maskulina zu verwenden.



Wortschatz: Die Kinder lernen außerdem verschiedene Verben kennen. Dies trägt zur Förderung des Verblexikons und der Satzstruktur bei.



Die Sätze werden in den ersten Wochen mit einem Subjekt aus Artikel und Nomen gebildet. Der Grund dafür ist, dass Nominalgruppen, neben dem konjugierten Verb, eine wesentliche Komponente von Sätzen sind. Sie sind durch Adjektive erweiterbar. Personalpronomen (*ich, du, sie, wir, ...*) sollten für die Spiele NICHT verwendet werden, da diese nicht erweiterbar sind. Die Lernprogression kann damit also nicht ausgebaut werden. Auch Reflexivpronomen (*sich waschen*) werden aus den Übungen ausgeschlossen.



Was ist das Verhältnis zwischen dem kleinen und großen blauen Baustein? Der kleine (Artikel) und der große blaue Stein (Nomen) bilden eine semantische Einheit und das erste und letzte Element einer Nominalphrase.

- Nomen (im Singular) werden meistens mit einem Artikel realisiert.
- Artikel (genauer: Determinanten) bestimmen das Nomen, das sie begleiten, genauer. Das Wort *Apfel* wird beispielsweise durch den Determinanten erst konkretisiert als *der Apfel, mein Apfel, ein Apfel, dieser Apfel, keine Äpfel, ...*
- Artikel und Nomen stehen oft zusammen. Zwischen ihnen können ein oder mehrere Adjektive stehen. Bsp. *Der böse Wolf schnarcht.*
- Nomen können aber auch ohne Artikel in einem Satz stehen. Bsp. *Mäuse schlafen.*
- Nomen können mit Possessivpronomen oder auch mit Zahlenwörtern realisiert werden (*meine Katze, drei Hunde*).

Einführung der Bausteine mit femininem Nomen und bestimmten Artikel (d')

Material

- Stofftier oder Handpuppe (feminin)
- blaue & rote Bausteine
- Steckplatten

Die Struktur des Satzes in diesem Spiel ist: Artikel (d') + Name + Verb



Die Schüler lernen den definiten femininen Artikel kennen. Sie erfahren ebenfalls etwas über das Verhältnis zwischen dem kleinen blauen und dem großen blauen Baustein. Bei maskulinen Subjekten ist der kleine blaue Stein ein „den“ und bei femininen Subjekten ist der kleine blaue Stein ein „d“.

1. Was macht Emma, die Maus? Der/die Lehrende gibt ein Beispiel und stellt den Sachverhalt dar.

D'Emma piipst.

2. Was macht die Maus sonst noch? Die Kinder sind an der Reihe. Es entstehen Sätze wie:

D'Emma schléift.

D'Emma krabbelt.

D'Emma ässt.

3. Die Sätze werden mit Bausteinen wiedergegeben.



Im Luxemburgischen hört man den femininen Artikel weniger deutlich als den maskulinen Artikel oder gar nicht, z.B. *d'Diane molt*. Die Kinder können durch die Visualisierung durch einen Baustein erfahren, dass es den femininen Artikel gibt, obwohl man ihn nicht hört.



Im Gegensatz zu



In unserer leistungsschwächeren Gruppe legten die Kinder nach den ersten Wochen die Satzstruktur weitgehend richtig. Sie lasen den Satz aber ohne Artikel *Jessica spréngt* oder mit dem hörbaren Artikel *Den Jessica spréngt* anstatt *D'Jessica spréngt*. Die Lehrkraft kann anschließend die Kinder den Satz Baustein für Baustein – und mit einem deutlich artikulierten „t“ (t-Jessica; t-Emma) – lesen lassen.

4. Die Kinder überlegen sich einen neuen Satz, den sie mit Bausteinen stecken. Sie ersetzen entweder das Verb oder das Subjekt.



Bisher haben die Kinder nur Vornamen benutzt. Manche Kinder werden vielleicht von sich aus Substantive benutzen wie z.B. *d'Joffer* oder *d'Mama*. Wenn die Struktur klar ist, können z.B. auch Tiernamen eingesetzt werden.

Spielerische Variation: Würfelspiel

Material

- Würfel
- Verbkarten (siehe Anhang)
- blaue & rote Bausteine
- Steckplatten

Würfelspiel



1. Die Satzstruktur wird in die Mitte des Tisches gelegt.
2. Nun wird gewürfelt. Bei der Zahl 6, darf das Kind eine Karte vom Stapel nehmen und muss einen Satz mit dem jeweils abgebildeten Verb bilden.
3. Beispiel: Das Verb lautet *schreiben*. Das Kind bildet einen Satz mit dem Verb *schreiben* und liest ihn laut vor, indem es auf die entsprechenden Bausteine zeigt. Dann wiederholen alle Kinder zusammen den Satz.



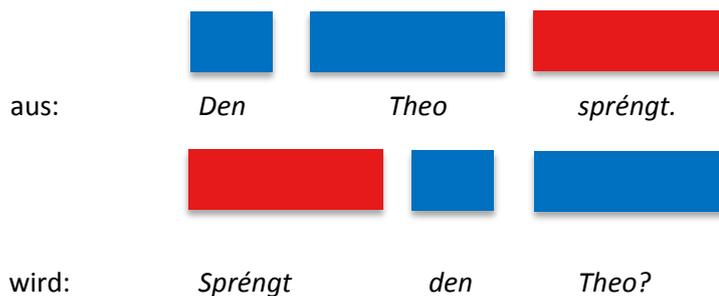
Wörter vertauschen

Aussagesätze und Fragesätze (Entscheidungsfrage)

Material

- Verbkarten (siehe Anhang)
- blaue & rote Bausteine
- Steckplatten

1. Die Kinder lernen eine neue Satzstruktur: einen Fragesatz (genauer: die Entscheidungsfrage, die mit ja/nein beantwortet wird). Der/die Lehrende gibt ein Beispiel. Dafür wird eine Verbkarte auf die Mitte des Tisches gelegt.
2. Die Kinder entdecken, dass die Bausteine anders angeordnet werden, wenn man eine Entscheidungsfrage bildet. Der rote Stein befindet sich an erste Stelle, gefolgt von dem kleinen blauen und dem großen blauen Stein.



3. Die Schüler bilden eine Frage.



Die neue Satzstruktur muss langsam eingeleitet werden. Hilfreich kann es sein, wieder auf den Bären Theo zurückzukommen. Der/die Lehrende gibt mehrere Beispiele (bevor die Kinder mit der Bildung einer Frage auf sich selbst gestellt werden), damit sich die neue Satzstruktur besser einprägt.

4. Dann stellt der/die Lehrende eine Frage, auf die die Kinder antworten müssen.

Fragesatz:   
Laacht *d'* *Emma?*

Antwort:    
Jo! *D'* *Emma* *laacht.*
Nee! *D'* *Emma* *kräischt.*

Hier kann entweder nur eine Steckplatte benutzt werden, die von Kind zu Kind weitergereicht wird. Die Kinder schreiben jeweils ihre Antwort unter die Frage. Sie können aber auch die Frage und die Antwort schreiben.



Der weiße Baustein kann *Ja* bzw. *Nein* bedeuten. Er wird aber in späteren Sitzungen genauer definiert. Er kann dann z.B. Präpositionen und Fragewörter darstellen.

Der weiße Baustein kann als Passepartout eingesetzt werden. Er steht für alle Wörter, die nicht in die Kategorien Nomen, Verben, Artikel (Determinant), Adjektiv passen.



Sätze bilden

Material

- Tierkarten (Frosch, Maus, Bär, Vogel, Igel)
- Bausteine
- Steckplatten



Was machen die Tiere?

1. In der Mitte des Tisches liegt ein Stapel mit Tierkarten. Zuerst überlegen die Kinder zusammen mit dem/der Lehrenden, welches Tier was macht. Z.B. *der Frosch quakt/springt, der Hase hoppelt, der Igel piekst, der Vogel fliegt, der Bär brummt und die Maus piepst.*
2. Der Reihe nach ziehen die Kinder eine Tierkarte aus einer Wortschatzkiste und bilden einen Satz mit dem abgebildeten Tier.



Bei leistungsschwächeren Gruppen muss darauf geachtet werden, dass die Variation möglichst nur auf einer Ebene stattfindet. Bei diesem Spiel variieren z.B. die Nomen (Tiernamen). Es sollten also Verben benutzt werden, die die Kinder schon kennen. Die Verben können ebenfalls als Karten vorliegen und gezogen werden.

3. Zusatzübung für Fragesätze

Die Struktur verändert sich, wenn aus dem Aussagesatz eine Entscheidungsfrage gebildet wird. Der rote Stein wandert an den Anfang des Satzes. Der/die Lehrende bildet eine Frage zu den Tieren, die die Kinder dann mit *ja* (weißer Stein) beantworten. Mehrere Beispiele folgen. Dann dürfen die Kinder Fragen bilden.

De Villche flitt.

D´Maus piipst.

De Fräsch spréngt.

Den Igel pickt.

De Bier brummt.

Flitt de Villchen?

Piipst d´Maus?

Spréngt de Fräsch?

Pickt den Igel?

Brummt de Bier?



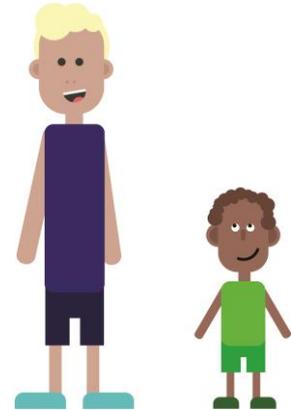
Auch wenn die Kinder keine größeren Schwierigkeiten hatten das Erlernte umzusetzen, merkten wir in dieser Sitzung, dass es wichtig ist, das Erlernte zu wiederholen und immer wieder durch Beispiele zu festigen. Die verschiedenen Satzstrukturen können den Kindern Probleme bereiten. Es kann sein, dass sie auf einmal Satzstrukturen verwechseln, die bisher nie Probleme bereitet haben. Wiederholungen und ein strukturiertes Voranschreiten sind also überaus wichtig.

Wörter einfügen

Einfügen von Adjektiven (gelben Bausteinen)

Material

- Bildkarten (groß & klein)
- blaue, rote & gelbe Bausteine
- Steckplatten



1. Der/die Lehrende legt den Kindern folgende Struktur hin und fragt sie, was der gelbe Stein bedeuten könnte. Er sagt *De ... Felix spréngt*. Entweder gibt ein Kind eine Antwort oder die Lehrkraft gibt den Kindern die Lösung vor.



2. Der/die Lehrende fragt die Kinder, wie Felix noch sein könnte. Die Kinder geben Beispiele (*nett, klein, ...*).
3. Der/die Lehrende erklärt den Kindern, dass der gelbe Baustein sich zwischen die beiden blauen Steine fügen kann. Der gelbe Stein definiert *wie etwas oder jemand ist*, z.B. *groß, klein, dick, dünn, böse, nett* usw. Der gelbe Stein sagt uns also, wie der blaue Stein ist.
4. Die Kinder bilden Sätze, die einen gelben Baustein enthalten.

Differenzierung zwischen leistungsstärkeren und –schwächeren Gruppen

Den Kindern, die schon Luxemburgisch sprechen, fällt das oben genannte Spiel wahrscheinlich leicht. Bei leistungsschwächeren Gruppen von Kindern kann das Spiel vereinfacht werden.

1. Die Lehrkraft erklärt, dass der gelbe Stein auch gerne mitspielen würde. Obwohl der kleine und der große blaue Stein gerne zusammen sind, darf der gelbe Stein sich dazwischen fügen.
2. Der/die Lehrende zeigt den Kindern zwei Bilder, auf denen ein kleines Männchen und ein großes Männchen dargestellt sind. Die Schüler finden heraus, dass der gelbe Stein zum Beispiel *klein* oder *groß* bedeuten kann.
3. Der/die Lehrende gibt ein Beispiel. Zuerst bildet er/sie einen Satz ohne gelben Stein.
De Felix spillt.

Dann fügt er einen gelben Stein zwischen die beiden blauen und bildet folgenden Satz:

De grouse Felix spillt.

4. Die Kinder schreiben eigenständig einen Satz, der einen gelben Baustein enthält.

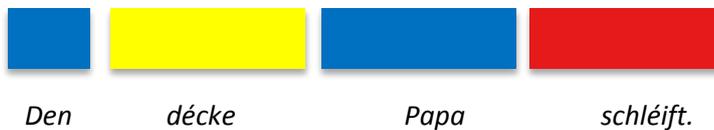


Spielerische Variation mit Wortschatzbildern

Material

- Bildkarten (Adjektive)
- Bausteine
- Steckplatten

1. Die Kinder ziehen aus einer Wortschatzkiste eine Bildkarte, die ein Adjektiv darstellt (*klein, groß, dick, dünn, schnell, langsam, bunt* usw.).
2. Mit dem abgebildeten Adjektiv bilden die Schüler einen Satz und lesen ihn vor.



Adjektive, die Farben benennen, können eine besondere Schwierigkeit für die Kinder darstellen, da sie durch einen **gelben** Stein symbolisiert werden. Die Kinder müssen hier die Farbe des Steins von der Bedeutung der dargestellten Wörter trennen lernen. So wird auch im Satz *der blaue Stein* das Wort *blau* mit einem gelben Stein dargestellt.

3. Die Lehrkraft ändert die Satzstruktur so, dass eine Frage entsteht. Das kann motiviert werden, indem der/die Lehrende den Kindern erzählt, dass ein Chaos-Monster die Bausteine durcheinander gebracht hat.
Könnt ihr trotzdem lesen, was das Chaos-Monster geschrieben hat?

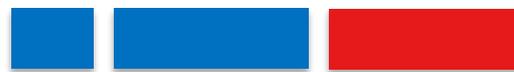


Der indefinite Artikel (*en, eng*)

Material

- Bildkarten
(Gegenstände oder Tiere)
- Bausteine
- Steckplatten

1. Der/die Lehrende erklärt den Kindern, was der kleine blaue Stein noch bedeuten kann. Nicht nur *den* oder *d'* sondern auch *en* oder *eng*.
2. Die Kinder ziehen eine Bildkarte von einem Stapel und bilden entsprechende Sätze mit indefinitem Artikel. Die Sätze werden zunächst ohne Adjektive gebildet. Danach können die Kinder ihren Satz mit Adjektiven ausbauen.



En *Auto* *fiert.*
Eng *Kaz* *spréngt.*

Und



En *alen* *Auto* *fiert.*
Eng *kleng* *Kaz* *spréngt.*

 Sätze mit *zwee* und *zwou* werden vorerst noch vermieden und erst zu einem späteren Zeitpunkt behandelt, da sie eine doppelte Schwierigkeit verbergen. Die Nomen bekommen eine Endung oder verändern sich (z.B. *Haus – Haiser*) und das Verb steht ebenfalls in der Mehrzahl. In diesem Fall würde die Progression sofort auf mehreren Ebenen stattfinden und nicht nur auf einer.

Spielerische Variation: Ich packe meinen Koffer und nehme mit...

1. Die Gruppe verreist und muss dazu ihren Koffer packen. Jedes Kind fügt etwas in den Koffer hinzu.

Ech pake meng Walis an ech huele mat...

eng Zännbiischt.

2. Die Gegenstände werden mit einem kleinen und einem großen blauen Stein aufgeschrieben und wiederholt *eng Zännbiischt*. Nun muss das nächste Kind ein Objekt in den Koffer packen. Das Kind wiederholt also *ech pake meng Walis an ech huelen eng Zännbiischt mat* und fügt hinzu *an en Duch*. Das Kind schreibt *en Duch* mit Bausteinen.

	
<i>en</i>	<i>Duch</i>
<i>eng</i>	<i>Zeitung</i>
<i>e</i>	<i>Pullover</i>



Mit diesem Spiel können die indefiniten Artikel spielerisch wiederholt werden. Zudem kann es Wortschatz üben.

Einführung von direkten Objekten. Nominalphrase im Akkusativ

Material

- Verbkarten
- Bausteine
- Steckplatten

Verbliste

- | | |
|-----------|--------|
| essen | backen |
| trinken | kochen |
| bauen | malen |
| schreiben | putzen |

Achtung! Es sollten nur Verben mit direktem Objekt benutzt werden (siehe Verbliste).

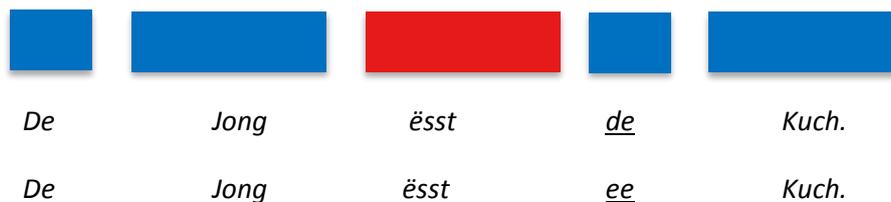
Verben verlangen einen bestimmten Kasus, der das zugehörige Objekt verändert (*Die Frau winkt* versus *Sie winkt der Frau.*). Um diese Formen nach und nach einzuführen, werden zunächst nur Verben verwendet, an die sich ein direktes Objekt im Akkusativ anschließt.

1. Die Kinder schreiben zuerst einen für sie sehr einfachen Satz:



2. Der/die Lehrende legt hinter diesen Satz einen kleinen blauen und einen großen blauen Baustein und regt die Gruppe an, zu überlegen und auszuprobieren, was dieser Satz bedeuten könnte. Wie könnte der Satz jetzt lauten?

Wat kann do stoen? Wat kann dëse Saz heeschen?



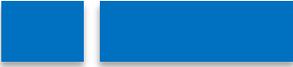
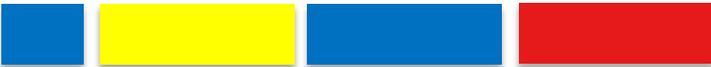
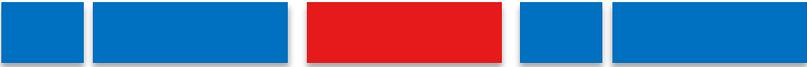
3. Die Kinder bilden Sätze mit der neuen Satzstruktur. Hier können sowohl die indefiniten Artikel als auch die definiten Artikel benutzt und wiederholt werden.

Spielerische Variation: „Würfel“

Material

- Spielfeld
- Spielfiguren
- Bildkarten (Nomen)
- Bausteine
- Steckplatten

Folgende Satzstrukturen liegen auf dem Tisch. Anstatt zu würfeln, um auf dem Spielfeld an das gewünschte Ziel zu kommen, müssen die Kinder eine Satzstruktur aussuchen und einen passenden Satz dazu bilden. Ist der Satz korrekt, dürfen die Kinder auf dem Spielfeld so viele Felder wie korrekt vorgelesene Steine weiterhüpfen.

1. 
2. 
3. 
4. 
5. 
6. 



Präpositionen

Material

- Playmobil bzw. Bildkarten
- Bausteine
- Steckplatten



1. Die Lehrkraft stellt mit dem Playmobil - z.B. *Stuhl, Bett, Schrank, Teppich, Mutter, Vater, Junge, Mädchen, Hund* - verschiedene Situationen dar. Alternativ kann der/die Lehrende auch Bildkarten (siehe Anhang 3) benutzen, um die Sachverhalte darzustellen.

Beispiele:

De Jong sätzt/steet/läit...

op dem Stull.

ënnert dem Stull.

nieft dem Stull.

hannert dem Stull.

an dem Schaf.

2. In welcher Farbe werden diese Wörter geschrieben? Die Kinder lernen, dass Präpositionen (Wir vermeiden diese Bezeichnung), also die Wörter *op, ënnert, virun, nieft, hannert* und *an* in der Farbe **weiß** geschrieben werden.
3. Die Kinder bilden Sätze anhand der dargestellten Situationen. Entweder kann die Lehrkraft die Playmobilfiguren von Anfang an aufstellen oder aber die Kinder dürfen eigenständig die Figuren und Gegenstände manipulieren und eine Situation darstellen.



<i>De</i>	<i>Jong</i>	<i>steet</i>	<i>virun</i>	<i>dem</i>	<i>Bett.</i>
<i>D´</i>	<i>Meedchen</i>	<i>läit</i>	<i>ënnert</i>	<i>der</i>	<i>Bänk.</i>
<i>Den</i>	<i>Hond</i>	<i>läit</i>	<i>an</i>	<i>dem</i>	<i>Schaf.</i>
<i>D´</i>	<i>Mama</i>	<i>sätzt</i>	<i>op</i>	<i>dem</i>	<i>Teppech.</i>
<i>De</i>	<i>Papa</i>	<i>sätzt</i>	<i>op</i>	<i>dem</i>	<i>Stull.</i>





Im Luxemburgischen benutzt man oft die Formen um *Stull* und am *Schaf* und weniger die Formen op *dem* *Stull* und an dem *Schaf*. Im Kontext der Bausteine ist jedoch die explizite Form zu empfehlen (*op dem*), da sie den Determinant/Artikel und die Präposition kenntlich macht.



Die Kinder werden mit den Dativ-Formen des bestimmten Artikels vertraut. Die Kinder lernen, dass Präpositionen ein bestimmtes Verhältnis (hier räumlich) angeben. Bei leistungsschwächeren Gruppen kann die Lehrkraft die Spielsituation vorerst auf zwei Präpositionen (z.B. *op* und *ënnert*) beschränken.

Spielerische Variation: Verdeckte Szene

Zusätzlich oder in einer späteren Sitzung kann das oben beschriebene Spiel variiert werden, indem der/die Lehrende verdeckt (z.B. unter einem Tuch) eine Szene/Situation aufbaut. Dann dürfen die Kinder der Reihe nach unter das Tuch schauen, sich einen Gegenstand merken und sofort einen Satz mit dem Gegenstand bilden.



Den Hond läit nieft dem Bett.

Zum Schluss wird die Szene aufgedeckt, die Kinder wiederholen ihren Satz und es wird kontrolliert, ob die gebildeten Sätze der Szene entsprechen.



Diese Zusatzübung ist spielerischer als Spiel 9 und deshalb auch beliebt bei den Kindern. Jedoch scheint es uns wichtig Spiel 9 nicht durch die Zusatzübung zu ersetzen, da die Kinder erstmals mit den Präpositionen (mit visuellem und taktilem Kontakt) vertraut werden sollen.

Spielerische Variation: „Würfel“ mit Präpositionen

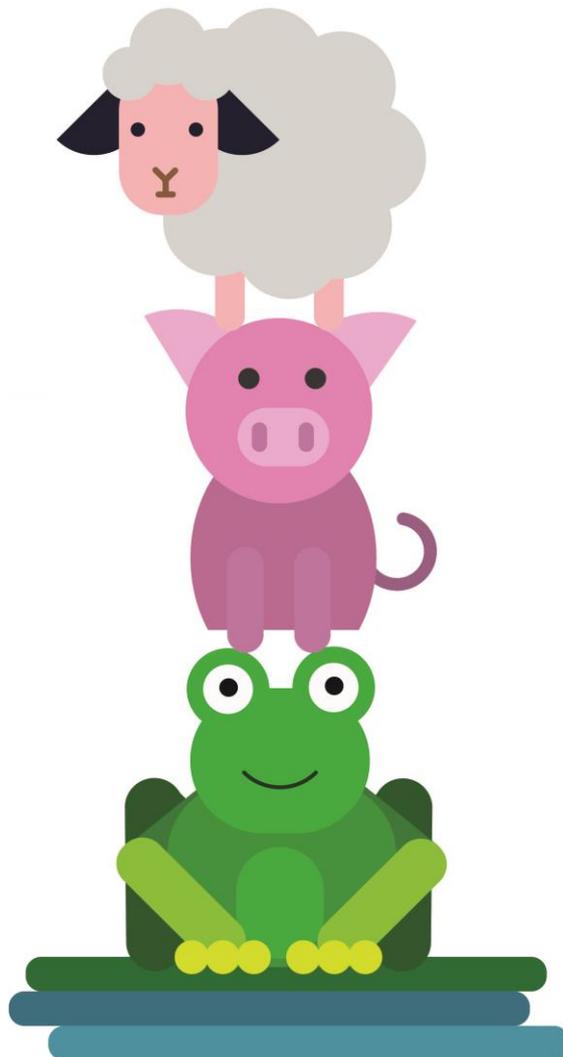
Material

- Bausteine
- Steckplatten
- Magnetwürfel

Um die Präpositionen in der nächsten Sitzung zu wiederholen, werden Bildkarten (siehe Anhang) auf einem großen Würfel angebracht. Die Kinder würfeln und müssen einen Satz mit der gewürfelten Präposition bilden. Entweder bilden die Kinder Sätze mit dem vorliegenden Bild (z.B. *D´Raup sëtzt op der Këscht*) oder sie bilden frei einen Satz, der die entsprechende Präposition beinhaltet. Dies ist natürlich um einiges schwieriger, da kein konkretes Bild/Material vorliegt.

Bremer Stadtmusikanten

Die Bremer Stadtmusikanten eignen sich gut, um Präpositionen zu wiederholen. Die Lehrkraft zeigt den Kindern das Bild der Stadtmusikanten. Die Kinder bilden passende Sätze dazu. Ideal wäre, wenn weitere Aktivitäten um das Märchen zusätzlich im Unterricht behandelt würden.



Plural – zwee, zwou

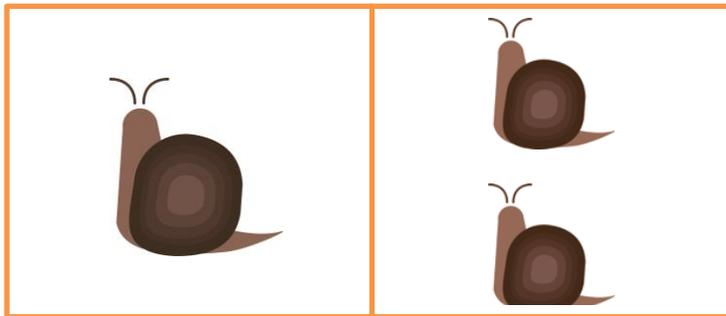
Material

- Bausteine
- Steckplatten
- Bildkarten

Mehrzahl – zwee, zwou

Wie schon oben erwähnt, können Nomen auch mit Zahlenwörtern realisiert werden. In der Mehrzahl verändern sich die Wörter, die durch die blauen, roten und gelben Bausteine repräsentiert werden.

1. Der/die Lehrende wiederholt kurz mit den Kindern, was der kleine blaue Baustein alles bedeutet. Dann zeigt er ihnen eine Bildkarte. Er gibt ein Beispiel und bildet jeweils den gleichen Satz in der Einzahl und Mehrzahl.



2. Die Kinder ziehen ebenfalls eine Bildkarte vom Stapel. Zuerst schreiben sie einen Satz mit dem Artikel *een* oder *eng*. Dann sollen sie den gleichen Satz in der Mehrzahl, also mit *zwee* oder *zwou* bilden.



Ee *Schleek* *ësst.*
Zwee *Schleeken* *iessen.*

- 3.



E *luese* *Schleek* *ësst.*
Zwee *lues* *Schleeken* *iessen.*

4. Natürlich können die Übungen auch mit *dräi*, *véier*, *fënnef* usw. wiederholt werden. Zugleich kann diese Übung benutzt werden, um die Zahlen zu wiederholen.

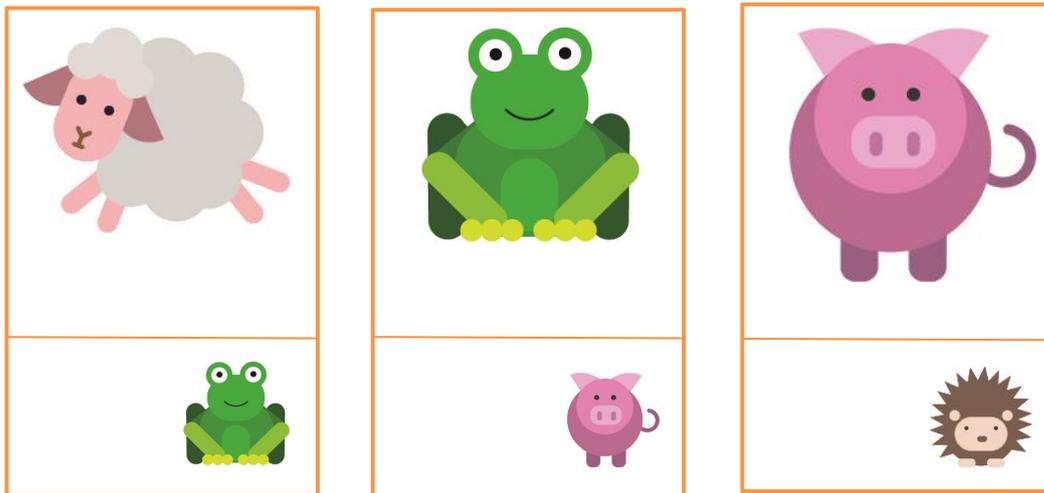


Die Lehrkraft korrigiert gegebenenfalls die Endungen, geht aber nicht explizit auf die Konjugationsformen ein.

Fragesätze mit Fragewort (Wer?)

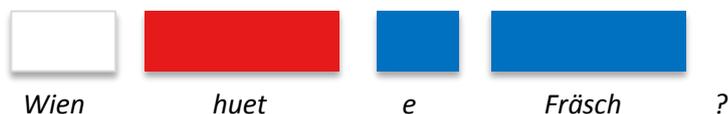
Material

- Bausteine
- Bildkarten
- Steckplatten



Wie schon angemerkt, fungiert der weiße Baustein als Passepartout, der für alle Wörter steht, die nicht in die Kategorien Nomen, Verben, Artikel und Adjektiv passen. In diesem Spiel repräsentiert der weiße Stein Fragewörter. Wir schlagen vor, dass die Lehrkraft sich zunächst auf ein Fragewort begrenzt (z.B. *ween*) und dann in späteren Spielen die Liste der Fragewörter ausdehnt.

1. Für dieses Spiel benötigen wir Bildkarten auf denen jeweils zwei Tiere abgebildet sind (siehe Beispiel). Die Bildkarten werden ausgeteilt. Der Schüler mit der Bildkarte mit dem Schaf macht den Anfang und sagt: *Ech hunn e Schof*. Hier vermeiden wir bewusst das Schreiben oder Lesen mit Bausteinen, weil der Satz ein Personalpronomen beinhaltet.
2. Dann fragt der Schüler nach dem Tier, das sich im unteren Teil der Karte befindetet – *wien huet e Fräsch?* – und liest die entsprechende Satzstruktur.



3. Der Schüler, der eine Bildkarte mit einem Frosch hat, meldet sich, indem er sagt, *Ech hunn e Fräsch. Wien huet e Schwän?* usw. Das Spiel endet mit einer Karte, auf der nur noch ein Tier abgebildet ist.

Dieses Spiel kann mit beliebigen Themen (Obst & Gemüse, Schulmaterial, Spielzeug usw.) wiederholt werden.

Fragesätze mit Fragewort (Was?)

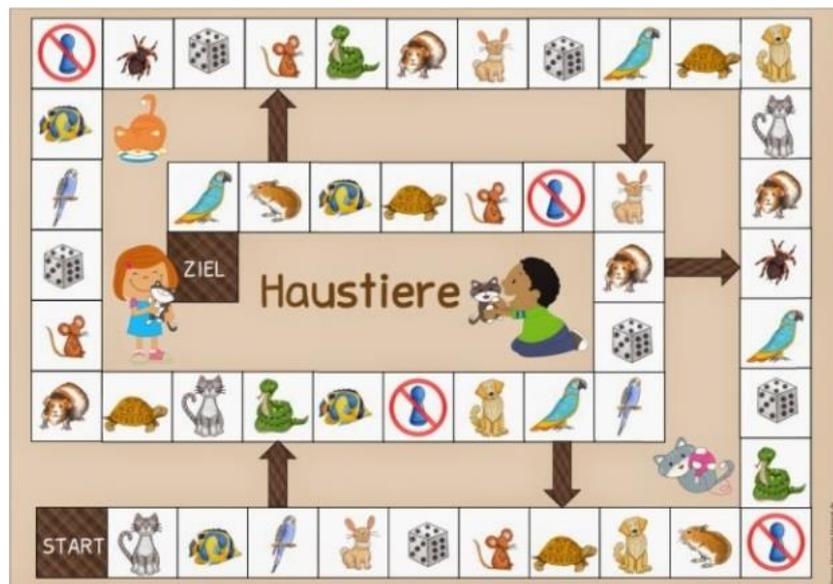
Material

- Bausteine
- Spielfeld
- Spielfiguren
- Steckplatten

1. Die Kinder würfeln der Reihe nach und bewegen ihre Figuren auf das entsprechende Feld. Beispiel: Spieler 1 würfelt eine 4 und landet auf dem Feld mit dem Hasen.
2. Der/die Lehrende und die Mitspieler stellen eine Frage, die das Tier betreffen: *Wat ësst den Hues?* und lesen oder schreiben die entsprechenden Bausteine.
3. Schüler 1, der eben gewürfelt hat, gibt eine Antwort. Dabei kann er/sie sich aussuchen, welche Satzstruktur er/sie benutzt. Wählt der Schüler eine einfache Satzstruktur und bildet einen korrekten Satz, darf er/sie noch ein Feld nach vorne rücken. Bei einer Satzstruktur mit einem Adjektiv darf das Kind sich zwei Felder und bei der Satzstruktur mit zwei Adjektiven drei Felder vorwärts bewegen.

Bei leistungsschwächeren Gruppen empfehlen wir das Spiel zu vereinfachen, indem nur die Satzstruktur 1 verwendet wird.

Beispiel: Spieler 1 antwortet *den Hues ësst eng Muert* (Satzstruktur 1) oder *de klengen Hues ësst eng Muert* (Satzstruktur 2) oder *de klengen Hues ësst eng déck Muert* (Satzstruktur 3).

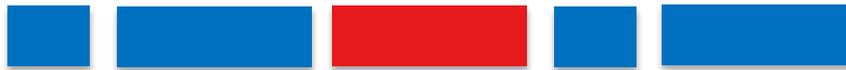


Fragesatz:



Wat *ësst* *den* *Hues?*

Aussagesatz: Satzstruktur 1



Den *Hues* *ësst* *eng* *Muert.*

Aussagesatz: Satzstruktur 2



De *klengen* *Hues* *ësst* *eng* *Muert.*

Aussagesatz: Satzstruktur 3



De *klengen* *Hues* *ësst* *eng* *déck* *Muert.*

Für dieses Spiel benötigen wir ein Spielfeld mit Tieren. Im Internet lässt sich dies leicht und kostenlos herunterladen. Alternativ kann das Spiel auch verändert werden und mit Bilderkarten von Tieren gearbeitet werden. Link zum abgebildeten Spielfeld: <http://ideenreise.blogspot.lu/2015/04/spielfeld-haustiere-fur-englisch-und-daz.html?m=1>

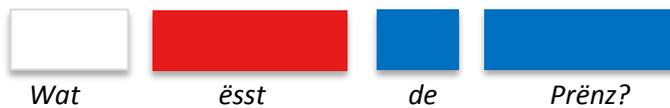
Bilderbuch gestalten

Material

- Bausteine aus Papier
- Bastelutensilien



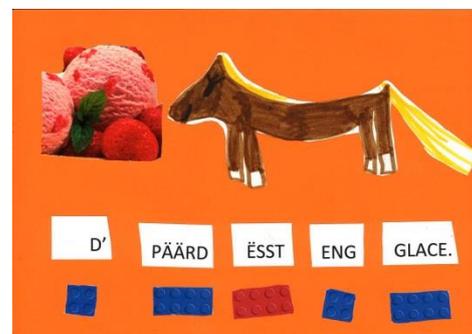
1. Bei diesem Spiel geht es darum, mit den Kindern ein Bilderbuch zu gestalten. Jedes Kind gestaltet jeweils zwei Seiten des Buches. Auf der ersten Seite malt das Kind eine Figur oder ein Tier nach seinem Wunsch. Unter das Bild klebt es folgende Satzstruktur mit Bausteinen:



2. Auf der nächsten Seite sind dann die Figur oder das Tier mit einem Nahrungsmittel abgebildet. Mit Bausteinen wird die Antwort entsprechend folgender Satzstruktur aufgeklebt:



3. Die Schüler können die Sätze auch zusätzlich am Computer schreiben, die Wörter ausschneiden und unter die Bausteine kleben.
4. Die Kinder können das Buch ihren Mitschülern vorlesen.



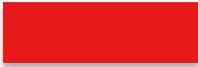
Modalverben und die Verbklammer

Material

- Bausteine
- Steckplatten
- Bildkarten

Dieses Spiel erlaubt es den Kindern, Modalverben (*wollen, sollen, müssen, können*) und die Stellung von zweiteiligen Verben zu entdecken (Verbklammer). Die erste Satzstruktur bleibt die gleiche wie bei Spiel 7, 11 und 12, jedoch ersetzen wir das Verb *essen* durch das Modalverb *wollen*. Die Kinder können Schwierigkeiten haben, *wëllen* als roten Stein anzusehen, da es kein typisches Beispiel für ein ‚Tuwort‘ ist. Sie werden aber nach einigen Beispielen lernen, dass dieses Wort die gleiche Funktion hat und an der gleichen Stelle steht wie alle konjugierten Verben (roten Wörter). Dieses Spiel kann auch über mehrere Sitzungen verteilt werden.

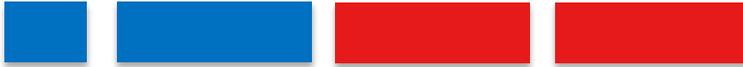
1. Auf dem Tisch liegen mehrere Objekte (in Form von Bildkarten oder reale Objekte). Theo, der Teddybär schreibt eine Wunschliste. Theo wird von Schüler zu Schüler weitergereicht und nimmt sich ein Objekt, das er auf seinen Wunschzettel hinzufügt. Die Satzstruktur müsste den Schülern bekannt sein und dürfte keine großen Schwierigkeiten bereiten.

				
<i>Den</i>	<i>Theo</i>	<i>wëll</i>	<i>en</i>	<i>Apel.</i>
<i>Den</i>	<i>Theo</i>	<i>wëll</i>	<i>e</i>	<i>Vëlo.</i>
<i>Den</i>	<i>Theo</i>	<i>wëll</i>	<i>de</i>	<i>Ball.</i>

2. In dieser Runde ändert sich die Satzstruktur. Ein roter Baustein wird an das Ende der vorherigen Satzstruktur hinzugefügt. Die Verben klammern das Objekt (oder mehrere Objekte) sichtbar ein. Theo wird wieder im Kreis herumgereicht und die Kinder wiederholen ihre Sätze und passen sie der neuen Satzstruktur an. Wir empfehlen, sich vorerst auf ein Verb – z.B. *kafen* – zu begrenzen.

					
<i>Den</i>	<i>Theo</i>	<i>wëll</i>	<i>en</i>	<i>Apel</i>	<i>iessen.</i>
<i>Den</i>	<i>Theo</i>	<i>wëll</i>	<i>e</i>	<i>Vëlo</i>	<i>kafen.</i>
<i>Den</i>	<i>Theo</i>	<i>wëll</i>	<i>de</i>	<i>Ball</i>	<i>sichen.</i>

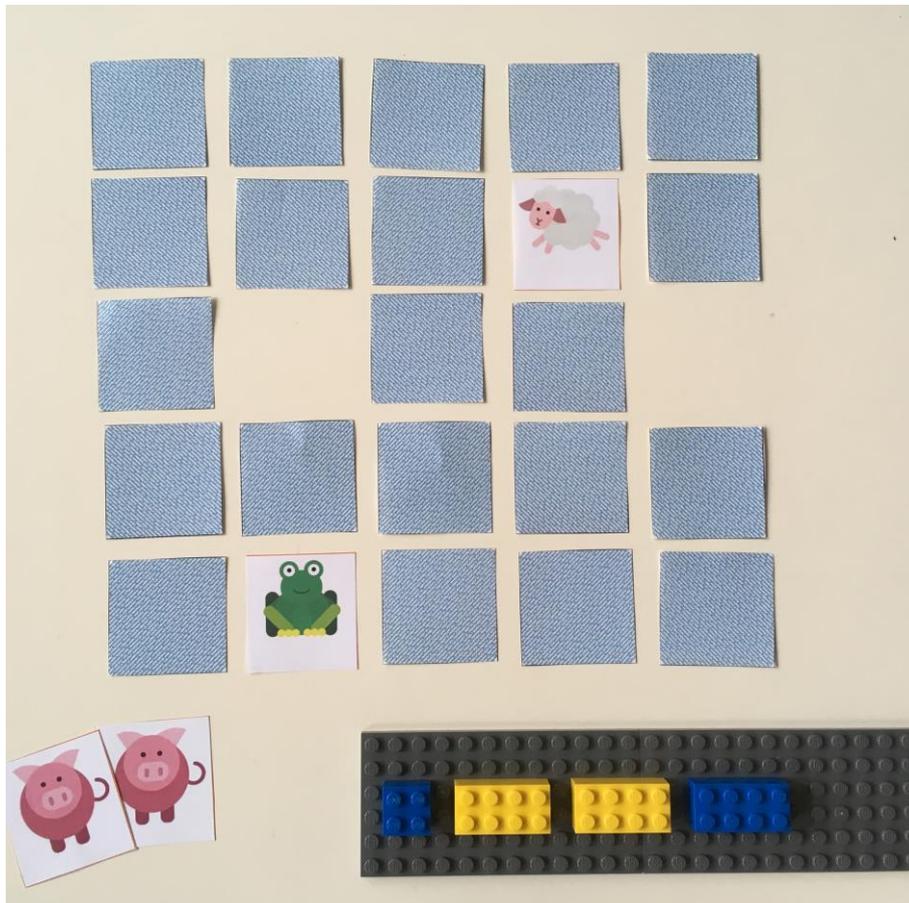
3. Hier entdecken die Kinder, dass man das Objekt zwischen den Verben auch weglassen kann. Dazu werden die blauen Steine, die das Objekt darstellen, weggenommen.



<i>Den</i>	<i>Theo</i>	<i>wöll</i>	<i>kafen.</i>
<i>Den</i>	<i>Theo</i>	<i>wöll</i>	<i>fueren.</i>
<i>Den</i>	<i>Theo</i>	<i>wöll</i>	<i>iessen.</i>

4. In einer nächsten Runde kann der Satz wieder erweitert werden, indem blaue Steine zwischen die Verbklammer eingefügt werden.

Finden die Schüler heraus, welcher Satz auf die Struktur passen könnte? Theo wird erneut von Schüler zu Schüler gereicht. In dieser Runde verändern die Schüler die Verben.

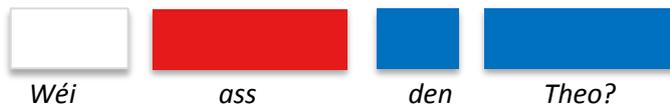


Das Verb „sein“

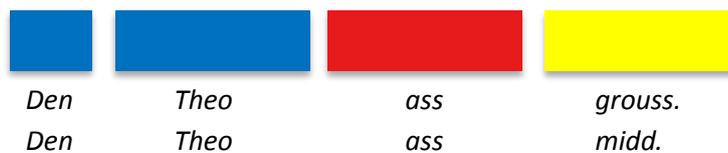
Material

- Bausteine
- Steckplatten
- Bildkarten mit Adjektiven

1. Theo, der Teddybär, ist wieder zu Besuch. Der/die Lehrende setzt Theo in die Mitte des Tisches und bildet eine Satzstruktur mit Bausteinen (siehe Beispiel). Die Lehrkraft liest den Satz laut vor und folgt mit den Fingern der Baustein-Reihe: *Wéi ass den Theo?*



2. Der/die Lehrende steckt die nächste Satzstruktur. Da diese Struktur das Verb „sein“ benötigt, gibt der/die Lehrende zuerst ein Beispiel. Bei diesem Spiel sollte in einem ersten Schritt nur das Adjektiv (der gelbe Baustein) verändert werden und erst in einem zweiten Schritt auch Determinant und Nomen (der kleine und große blaue Stein).



3. Wie kann Theo noch sein? Die Schüler sind an der Reihe und bilden Sätze.
4. In einem weiteren Schritt kann Theo durch Figuren, Tiere und/oder Gegenstände ersetzt werden. Dafür benötigen wir Bildkarten. Wir empfehlen, Gegenstände/Tiere/Figuren auszusuchen, die mit einem bestimmten Adjektiv assoziiert werden. Beispiel: Die Schnecke ist langsam.



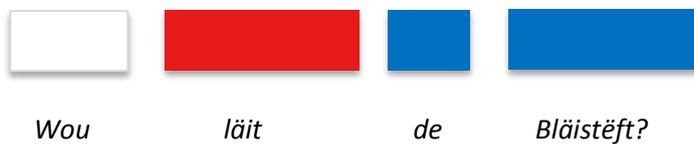
Differenzierung für leistungsstarke Gruppen: Finden die Schüler heraus, wie sich der gelbe Stein an verschiedenen Positionen im Satz verändert? Welche Veränderungen treten auf, wenn sich der gelbe Stein zwischen dem kleinen blauen und dem großen blauen Baustein befindet? Beispiel: *Die Schnecke ist langsam – die langsame Schnecke.*

Fragesätze mit Fragewort („Wo?“)

Material

- Bausteine
- Steckplatten
- Verschiedene Objekte

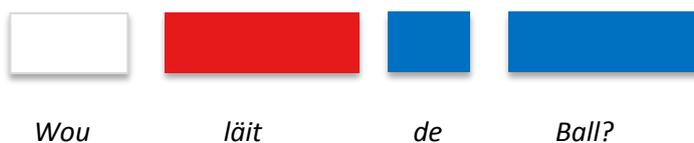
1. Der/die Lehrende bereitet auf einem Tisch das Spiel vor. Dafür benutzt er/sie verschiedene Gegenstände, die aufeinander, untereinander, hintereinander oder nebeneinander platziert werden. Beispiel: *Der Stift liegt auf dem Buch und der Ball liegt hinter dem Buch.* Der Lehrende verdeckt die Gegenstände mit einem Tuch.
2. Der/die Lehrende beginnt das Spiel, indem er/sie sich die Gegenstände unter dem Tuch anschaut und dem Schüler 1 folgende Frage stellt:



3. Schüler 1 darf einen Blick unter das Tuch werfen. Er antwortet und deutet mit den Fingern auf die entsprechenden Bausteine.



4. Schüler 1 befragt dann Schüler 2 nach einem beliebigen Gegenstand.



5. Schüler 2 darf nun einen Blick auf die Gegenstände werfen und antwortet entsprechend:



6. Am Ende des Spiels werden die Gegenstände enthüllt und die Aussagen überprüft.



Während der Spielsituationen machten wir folgende Beobachtungen:

- Unsere leistungsschwächere Gruppe schritt viel langsamer fort als die starke Gruppe. Viele Sitzungen bestanden aus Wiederholungen der Spiele der vorherigen Sitzungen. Das Fortschreiten von Sitzung zu Sitzung sollte sich also dem Niveau der Schüler anpassen. Die Lehrkraft sollte darauf achten, dass die Kinder sich zuerst die einfachen Satzstrukturen einprägen, um anschließend eine neue Struktur aufbauen zu können.
- Wir konnten beobachten, dass eine visuelle Unterstützung wie die Bausteine für die Kinder der leistungsschwächeren Gruppen sehr wichtig ist. Da der Wortschatz der Kinder teilweise noch begrenzt ist, ist es zudem leichter, wenn die Kinder eine Bildkarte oder Verbkarte ziehen können und sich nicht selbständig ein Nomen oder Verb überlegen müssen. Die Bildkarten ermöglichen es den Kindern, sich auf die Satzstruktur zu konzentrieren und nicht durch Wortsuche abgelenkt zu werden. Durch das Ziehen von Bildkarten erweitern die Kinder zudem ihren Wortschatz. Ohne Bildkarten konnten wir manchmal beobachten, dass die leistungsschwächeren Kinder Schwierigkeiten hatten, sich verschiedene Verben auszudenken. Sie wiederholten deswegen immer wieder die gleichen Verben.
- Es ist äußerst wichtig, immer nur eine Schwierigkeit hinzuzufügen. Es geht um einen progressiven Ausbau von immer nur einem Element. Die Bausteine bleiben immer dieselben, mal mit, mal ohne Adjektiv. Je paralleler die Strukturen sind, desto einfacher ist es für die Kinder, die Struktur zu begreifen. Kleine Variationen (das Verb ändert sich ODER definitiver/indefinitiver Artikel variieren, ODER das Genus des Nomens verändert sich...) zeigen ihnen dann, was sich verändert und was stabil bleibt.

Cycle 2

Bausteine kennen lernen

Das Ziel im Zyklus 2 ist im Wesentlichen die Alphabetisierung auf Deutsch. Viele der Kinder kommen aber ohne Kenntnisse des Deutschen in die Klasse und bei einigen gibt es auch Lücken im Luxemburgischen. Das Arbeiten mit den Bausteinen im Zyklus 2 hilft den Kindern zu verstehen, dass deutsche und luxemburgische Satzstrukturen (fast) identisch sind, auch wenn sich Wörter und die Aussprache beider Sprachen unterscheiden.

Zudem entdecken die Kinder beim Schreiben mit den Bausteinen die Einheit des Wortes. Sie lernen, dass es unterschiedliche Kategorien von Wörtern gibt, dass ein Wort verschiedene Formen annehmen kann - *springen, springt, gesprungen* - und wie diese Wörter im Satz funktionieren.

- Die Kinder lernen, dass *Kind, Junge, Vogel, Maschine, Baum, Brot, ... große blaue* Wörter sind. Sie lassen sich deklinieren (Plural/ Singular/ Kasus) und sind mit Adjektiven (gelbe Wörter) erweiterbar. Häufig bestimmt ein kleiner blauer Stein, ob es sich um *das Kind, ein Kind* oder *viele Kinder* handelt.
- Die Kinder lernen, dass *die, der, das, ein, eine, ... kleine blaue* Wörter sind. Sie verändern sich in Hinblick auf Kasus.
- Die Kinder lernen, dass *springt, laufen, essen, trinkt, schwimmt, ... rote* Wörter sind. Sie lassen sich konjugieren.
- Die Kinder lernen, dass *schön, hässlich, groß, größer, bunt, braune, ... gelbe* Wörter sind. Sie lassen sich deklinieren. (Bei Adjektiven, die Farben darstellen, ist es wichtig, dass diese ebenfalls alle mit einem gelben Baustein repräsentiert werden.)

Die Systematik der Wortarten lernen die Schüler nicht explizit auswendig, sondern sie lernen Wortarten, Wortformen und Satzstrukturen durch das Arbeiten mit den Bausteinen implizit. Erst im Zyklus 3 erfolgt zusätzlich eine explizite Reflexion von Satzstrukturen.

Die Bausteine helfen darüber hinaus, allgemeine Regelmäßigkeiten eines Wortes kennen zu lernen.

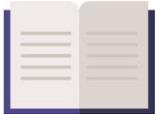
- Wörter kann man ersetzen.
 - *Die Katze schläft.*
 - *Die Katze trinkt.*
- Wörter kann man vertauschen.
 - *Die Katze schläft.*
 - **Schläft** die Katze?
- Wörter kann man einfügen.
 - Die Katze schläft.
 - Die **kleine** Katze schläft.

Die Bausteine können entweder beim Arbeiten mit kleinen Gruppen oder im Unterricht mit der ganzen Klasse eingesetzt werden. Für Letzteres empfehlen wir, große Bausteine (laminiertes, farbiges Papier mit Magnetstreifen) für die Tafel anzufertigen. Außerdem können große Bausteine aus Schuhkartons hergestellt werden, die Wortbeispiele beinhalten können. Beim Arbeiten mit Bausteinen (Legos, Papierstreifen oder Schuhkartons) sollten die Kinder immer die Möglichkeit haben, die Bausteine selbst manipulieren zu können.



Anmerkung: Wie setze ich die Bausteine im Unterricht ein? Das Bausteine-Material ergänzt den Sprach(en)-unterricht. Die Bausteine visualisieren den grundlegenden Satzbau des Deutschen und dessen Strukturen und helfen somit, den Schülern diese Strukturen bewusst zu machen.

Exkurs: Was machen die Bausteine sichtbar?



Die Bausteine machen die Wortgrenzen sichtbar, indem sie die Lücken zwischen zwei geschriebenen Wörtern markieren. Durch die farbliche Kodierung der Bausteine heben sie zudem bestimmte Wortarten hervor. Nicht sichtbar sind die Veränderungen der Wörter im Satz. Das gilt für die Konjugation von Verben: *schläft, schlafen, schläfst, geschlafen*, die alle mit einem roten Stein repräsentiert werden. Für die Flexion von Nomen und Adjektiven gilt entsprechend, dass *Haus, Hauses, Häuser* sowie *klein, kleine* – also die Veränderungen durch Genus, Numerus und Kasus – mit demselben blauen bzw. gelben Stein repräsentiert werden. Der kleine blaue Stein, der den Determinanten repräsentiert, kann entsprechend *der, die, eine, meine, dieser,...* darstellen.

Einführung der Bausteine

Im Zyklus 2 werden die Kinder keine neuen Satzstrukturen mit den Bausteinen kennenlernen, sondern ihr Wissen aus dem Luxemburgischen auf das Deutsche übertragen. Dabei müssen zwei unterschiedliche Ausgangspunkte berücksichtigt werden: Je nachdem ob die Schüler mit dem Bausteine-Material bereits aus dem Zyklus 1 vertraut sind oder nicht, gestaltet sich die Einführung der Bausteine unterschiedlich.

Das Arbeiten mit den Bausteinen, wenn die Schüler diese schon kennen (aus Zyklus 1)

Kennen die Schüler das Material bereits aus dem Unterricht im Zyklus 1, knüpft die Lehrkraft an das Wissen über die Bausteine an. Wir empfehlen, dass der/die Lehrende in diesem Fall mit dem Wiederholen von luxemburgischen Sätzen beginnt. Was können die Schüler noch? Die Schüler schreiben vorerst Sätze auf Luxemburgisch. Dann werden die Sätze ins Deutsche übersetzt und wieder mit Bausteinen aufgeschrieben. Weitere Sätze werden auf Deutsch geschrieben, sodass Deutsch zur Hauptsprache wird (nur noch auf Luxemburgisch übersetzen, wenn nötig).

Demnach werden die Bausteine am Anfang kurz auf Luxemburgisch „eingeführt“, ermöglichen in einem zweiten Schritt aber das Erforschen einer neuen Sprache, dem Deutschen. Auch wenn die Bausteine den Schülern schon vertraut sind, ist ein progressives Voranschreiten auch in der deutschen Sprache wichtig. Begonnen wird mit einfachen deutschen Satzstrukturen. Die Progression der Spiele ist für den Zyklus 1 detailliert dargestellt. Für das Deutsche gilt der entsprechende Aufbau. Abschnitt 3 „Spiele“ in diesem Kapitel führt einige weitere Spiele an, die auf die Arbeitsformen im Zyklus 2 zugeschnitten sind. Abhängig vom Wissensstand der Kinder und den Fähigkeiten, das im C1 Erlernte ins Deutsche zu übertragen, entscheidet die Lehrkraft, welche Übungen für die Schüler angemessen sind.

Das Arbeiten mit den Bausteinen, wenn die Schüler die Bausteine noch nicht kennen

Kennen die Schüler das Material noch nicht, führt die Lehrkraft die Bausteine auf Deutsch ein. Erst später oder bei Gelegenheit sind Sprachvergleiche mit dem Luxemburgischen möglich. Die Einführung der Bausteine erfolgt in diesem Fall ähnlich wie im Zyklus 1 (nur auf Deutsch). Begonnen wird mit einfachen deutschen Satzstrukturen, die im Abschnitt 3 „Spiele“ in diesem Kapitel aufgeführt sind. Die detaillierte Progression im Aufbau der Spiele entnehmen Sie bitte der Darstellung für den Zyklus 1. Um das Funktionieren der deutschen Sprache zu verstehen, ist auch hier das progressive Voranschreiten von Bedeutung.

Spiele mit Bausteinen

Im Folgenden werden Spiele beschrieben, die im Unterricht, entweder in kleinen Gruppen oder in der Klasse, durchgeführt werden können.

Verben

Ziel des Spiels ist es, die Bausteine kennenzulernen und zu entdecken, dass sich der rote Baustein **ersetzen** lässt. Die Bausteine sollten nicht einzeln, als isolierte Wörter, sondern von Anfang an in einer einfachen Satzstruktur eingeführt werden.

Was macht der Bär? Eine Handpuppe (hier in Form eines Bären), stellt verschiedene Sachverhalte dar: *Der Bär schläft. Der Bär trinkt.* usw. Anschließend werden die Sätze mit den Bausteinen aufgeschrieben.

Was macht der Bär noch? Die Schüler finden weitere Beispiele und schreiben diese mit Bausteinen auf.



Mit Verbkarten (siehe Anhang) lässt sich die Übung etwas anders gestalten. Die Schüler ziehen Verbkarten und bilden ihre Sätze mit diesen Verben. Da die Kinder wahrscheinlich noch über einen geringen Wortschatz im Deutschen verfügen, haben Verbkarten den Vorteil, dass die Schüler unterschiedliche Verben kennenlernen und somit ihren Wortschatz erweitern.

Zusatzübung: Die Schüler sollen verschiedene Verben pantomimisch darstellen, z.B. *tanzen*. Die Klasse versucht zu erraten, was der Schüler darstellt und legt einen entsprechenden Satz mit Bausteinen dazu. Zum Beispiel: *Der Affe tanzt*.



Anmerkung: Im Zyklus 1 wurden die Bausteine mit Eigennamen eingeführt und die Kinder haben die Struktur wie in *Den Tom lacht* etc. kennengelernt. Da im Standarddeutschen der Eigenname ohne Artikel steht (*Tom lacht*), wird im Zyklus 2 auf Tiernamen zurückgegriffen (*Der Elefant lacht*). Wenn die Kinder Sätze mit Eigennamen im Luxemburgischen und Deutschen miteinander vergleichen, kann das gerne aufgegriffen werden (siehe dazu Abschnitt 5 „Luxemburgisch-Deutsche Sprachvergleiche“).

Nomen

In diesem Spiel wird der große blaue Baustein ersetzt. Hierfür benötigen wir Bilderkarten mit Tieren, die in einer Kiste gesammelt werden. Die Schüler ziehen eine Karte und schreiben einen Satz zu dem passenden Bild. Die Sätze werden mit dem definiten Artikel *der, die, das* gebildet.

		
<i>Der</i>	<i>Bär</i>	<i>schläft.</i>
<i>Die</i>	<i>Katze</i>	<i>trinkt.</i>
<i>Das</i>	<i>Schaf</i>	<i>lacht.</i>

Zusatzübung: Die gleiche Übung kann, anstelle von Tieren, mit Gegenständen durchgeführt werden.

		
<i>Das</i>	<i>Auto</i>	<i>fährt.</i>
<i>Der</i>	<i>Ball</i>	<i>rollt.</i>
<i>Die</i>	<i>Puppe</i>	<i>singt.</i>

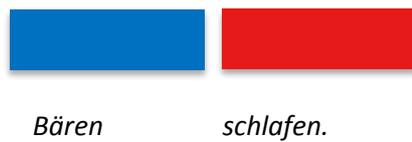
Determinanten

Hier lernen die Schüler die indefiniten Artikel (*ein* und *eine*) kennen. Sie entdecken, dass *der* und *das* durch *ein* und *die* durch *eine* ersetzt werden.

		
<i>Der</i>	<i>Bär</i>	<i>schläft.</i>
<i>Ein</i>	<i>Bär</i>	<i>schläft.</i>

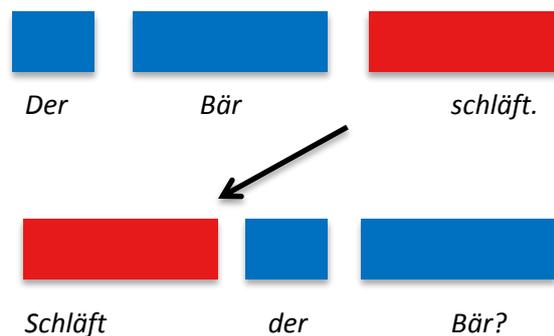
Plural

Hier werden die Schüler darauf aufmerksam gemacht, dass im Plural (wenn im Singular der indefinite Artikel (*ein/eine*) stehen würde) auch Satzstrukturen ohne den kleinen blauen Baustein vorkommen können.

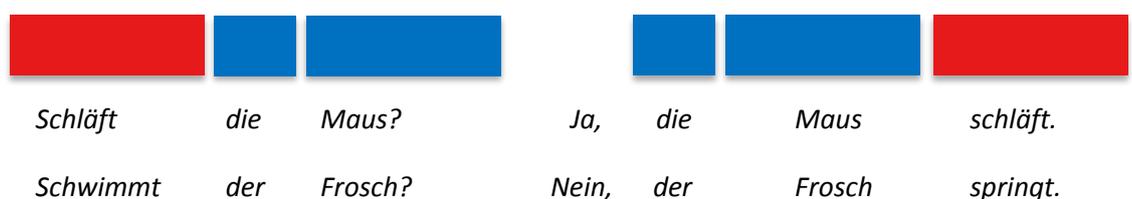


Entscheidungsfrage

Anhand der folgenden Übung wird eine neue Satzstruktur eingeführt, nämlich die Entscheidungsfrage. Die Schüler lernen, dass man Wörter **vertauschen** kann, sodass eine neue Satzstruktur entsteht. Sie bilden Entscheidungsfragen, die mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden können.



Zusatzübung: Die Schüler stellen sich gegenseitig Fragen zu Bildkarten (z.B. eine schlafende Maus und ein springender Frosch). Ein Schüler stellt eine Frage und schreibt sie mit Bausteinen auf. Ein anderer Schüler gibt eine passende Antwort.

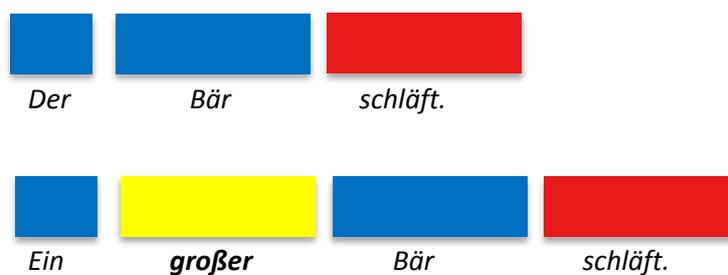


Adjektive

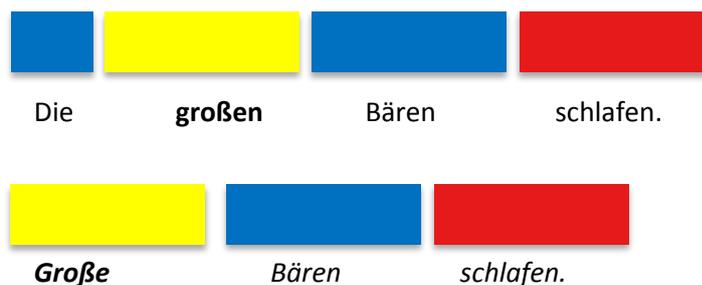
In diesem Spiel lernen die Kinder eine neue Kategorie von Wörtern, die Adjektive. Sie werden mit gelben Bausteinen dargestellt und lassen sich in einen Satz **einfügen**. Genauer lässt sich der gelbe Stein zwischen den kleinen blauen und den großen blauen Stein einfügen. Die Schüler entdecken, wie das Erweitern von Sätzen funktioniert. Hier kann die Lehrkraft die Handpuppe benutzen, um die Schüler anzuregen, über die Eigenschaften des Bären nachzudenken: *Wie ist der Bär?* Die Ideen der Schüler werden gesammelt. Der/die Lehrende „schreibt“ die neue Struktur mit Bausteinen an die Tafel.

Alternativ kann die Lehrkraft die neue Struktur vorgeben und die Schüler dazu anregen, herauszufinden, was der gelbe Stein bedeuten könnte.

Das Einfügen von Adjektiven (gelber Stein) unterstützt die Kinder darin, Artikel und Nomen noch stärker als zwei Wörter zu erfassen. Sie lernen zudem unterschiedliche Kontexte kennen, in denen Wörter vorkommen können (die Stellung und der Kontext von Determinanten/ Nomen/ Adjektiven/ Verben im Satz).



Pluralform:



Für weitere Übungen empfehlen wir, Wörter für den großen blauen Baustein zu wählen, die leicht mit einem Adjektiv zu assoziieren sind (z.B. die langsame Schnecke, das schnelle Auto usw.). Eine Wortschatzkiste mit Bildkarten, die Adjektive darstellen, ist ebenfalls hilfreich.

Sätze mit einem direkten Objekt (Nominalphrase – Verb – Nominalphrase)

Hier lernen die Schüler, dass ein Satz mehrere Nominalphrasen enthalten kann. Durch **Anfügen** von einem kleinen blauen und einem großen blauen Baustein nach dem Verb (einem direkten Objekt) lässt sich die bisherige bekannte Satzstruktur ausbauen. Es handelt sich um das Objekt des Satzes.



Anmerkung: Die Spiele mit direktem und indirektem Objekt ermöglichen den Kindern auch zu erfahren, dass sich die Artikel, Adjektivformen und teilweise auch Nomen in den verschiedenen Positionen im Satz ändern können. Die Kasusformen werden aber erst im Zyklus 3 explizit untersucht.



Anmerkung: Wichtig ist zu beachten, dass wir den Schülern nur Verben mit direktem Objekt vorgeben, in der Struktur „etwas machen“, wie *essen, trinken, backen, malen, bauen, kochen, suchen*, zum Beispiel anhand von Verbkarten.

Zuerst wird die bekannte Satzstruktur aufgeschrieben.



Dann fügt die Lehrkraft einen kleinen blauen und einen großen blauen Stein hinzu und regt die Gruppe an, auszuprobieren, was die Bausteine bedeuten könnten (z.B. mit Hilfe von Bildern: das Bild von etwas Essbarem oder das Bild von einem Bären, der etwas isst. Mit Hilfe der Handpuppe kann auch veranschaulicht werden, wie diese einen Apfel isst).



Sätze mit einem direkten Objekt mit Präpositionen

In diesem Spiel wird der weiße Stein eingeführt. Der weiße Stein symbolisiert in dieser Übung eine Präposition.



Anmerkung: In diesem Spiel wird ein weißer Stein eingeführt, der für eine Präposition steht. Genauer gesagt ist der weiße Stein in der *Bausteng Grammatik* ein Passepartout. Er steht damit für alle Wörter, die nicht in die Kategorien Nomen, Verben, Determinanten und Adjektive passen.

Die Kinder lernen, dass manche Verben eine Präposition erfordern. Vorerst sollte sich beim Einführen von Präpositionen auf folgende Präpositionen - *auf, unter, neben, in, vor, hinter* – festgelegt werden, da sie Raumverhältnisse beschreiben und dadurch gut sichtbar gemacht werden.



Anmerkung: Die Präpositionen *auf, unter, neben, in, vor, hinter* sind allesamt Wechselpräpositionen. Das heißt, dass die anschließenden Nominalphrasen im Dativ oder im Akkusativ stehen. Der Dativ wird verlangt, wenn das Verb eine Ergänzung mit lokaler Bedeutung hat, also ein Ort erfragt wird. Das Fragewort dazu lautet „wo“ (*Wo liegt der Stift? Auf dem Tisch*). Der Akkusativ wird verlangt, wenn das Verb eine Ergänzung mit einer Orts- oder Richtungsänderung angibt. Das Fragewort dazu lautet „wohin“ (*Wohin legt sie den Stift? Auf den Tisch*). Für die Spiele im Zyklus 2 empfehlen wir, zunächst nur Fragen mit „wo“ und dem Dativ zu formulieren.

Wie in allen Übungen helfen auch hier Bildkarten, den Kindern die Satzstruktur zu veranschaulichen. Aber auch Figuren und Objekte können in diesem Spiel hilfreich sein, um räumliche Verhältnisse darzustellen. Zum Beispiel kann man anhand einer Tierfigur und einem Stuhl folgende Situation nachstellen, die dann mit Bausteinen beschrieben werden kann: *Der Bär sitzt auf dem Stuhl; der Bär steht neben dem Stuhl; der Bär liegt vor dem Stuhl*.


Der Bär sitzt auf dem Stuhl.

Die Tierfigur wird bewegt (*unter, neben, vor, hinter*) und neue Sätze entstehen.

Zusatzspiel: Im Klassensaal stehen und liegen viele Gegenstände. Die Lehrkraft befragt die Kinder oder die Kinder befragen sich untereinander: *Wo sitzt ...? Wo steht ...? Wo liegt ...?*

Die Antworten werden mit den Bausteinen aufgeschrieben.


Der Stift liegt in der Kiste.

Die Stellung und Formen von Adjektiven vergleichen



Anmerkung: Es gibt unterschiedliche Arten von Adjektiven, die je nach Position im Satz veränderlich oder unveränderlich sein können.

Attributive Adjektive stehen vor dem Nomen bzw. zwischen Artikel und Nomen. Diese Adjektive werden dekliniert und ändern ihre Endung nach Genus (weiblich, männlich, sächlich), nach Singular/Plural und nach Kasus. (*der schöne Frosch, ein schöner Frosch, dem schönen Frosch*).

Prädikative Adjektive stehen nach dem Verb *sein* und sind unveränderlich, behalten also immer die gleiche Form bei (*groß, dick, schön*).



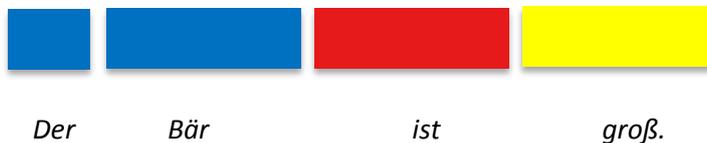
Achtung: Prädikative Adjektive haben Steigerungsformen, die nichts mit den eben genannten Veränderungen der attributiven Adjektive gemeinsam haben, aber wegen der Formgleichheit (der Endung mit –er) mit ihnen verwechselt werden können:

Attributive Adjektive: *Ein schöner Frosch. Ein schöner, grüner Frosch.*

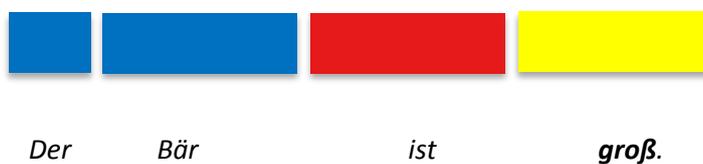
Prädikative Adjektive: *Der Frosch ist schön. Er ist schöner als die Katze.* (Steigerungsform)

Steigerungsformen werden in der *Bausteng Grammatik* nicht behandelt.

Das Ziel dieses Spiels ist es, die Aufmerksamkeit der Schüler auf prädikative/adverbiale Adjektive zu lenken. Auch hier sollten Tiere und/oder Gegenstände benutzt werden, die mit einem bestimmten Adjektiv assoziiert werden (z.B. *Die Schnecke ist langsam. Das Auto ist schnell.*). Um die Übung einzuleiten, kann folgende Fragestellung wieder aufgegriffen werden: *Wie ist ...?*



Dann werden Satzstrukturen mit prädikativen/adverbialen und attributiven Adjektiven miteinander verglichen:



Hier kann das Deklinieren von Adjektiven thematisiert werden. Wann und wie verändern sich Adjektive? Wie verändert sich das Wort *groß*, wenn der gelbe Stein zwischen dem kleinen und dem großen blauen Baustein steht?



Anmerkung: Das Verb *sein* als solches zu definieren, fällt den Schülern oft schwer, da „sein“ nicht der häufig benutzten Definition „Tuwort“ entspricht. Mit Hilfe der Bausteine und deren Position im Satz, erkennen die Schüler das Wort „sein“ als ein rotes Wort und somit als ein Verb.

Schrift und Bausteine verbinden

Die folgenden Spiele beschreiben, wie sich das Erwerben der Schrift und die Bausteine im Unterricht verbinden lassen.

Den Bausteinen Wörter zuordnen

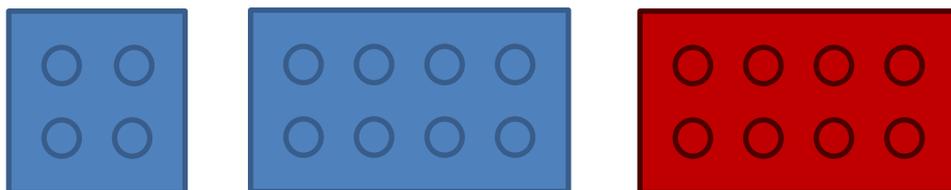
Für dieses Spiel werden Schuhkartons benötigt, die wie Bausteine angemalt sind (kleiner blauer, großer blauer, roter und gelber Baustein). Die Schüler suchen Gegenstände im Klassensaal (oder ein Bild davon), die sie bereits auf Deutsch kennen. Sie schreiben einen Satz mit Bausteinen und legen den Gegenstand bzw. die Bildkarte anschließend in den entsprechenden Schuhkarton. Verbkarten können im roten Karton abgelegt werden, Wörter oder Bilder von Adjektiven im gelben Karton. In den kleinen blauen Karton kommen die Artikelnamen (der, die, eine, ...) sowie Possessivpronomen (mein, dein, ...) sowie Demonstrativpronomen (dieser, diese, ...).

Als Alternative können die Schüler die neu erlernten Wörter aufschreiben und diese in den jeweiligen Karton legen. Somit können die ersten Schreibproduktionen und die Bausteine miteinander verbunden werden.

Wörter und Sätze schreiben

Sobald die Kinder erste Wörter schreiben können, können damit Sätze gebildet werden. Die Schreibproduktionen der Kinder und die Bausteine lassen sich kombinieren. Beispielsweise können die Schüler die Wörter, die sie bereits schreiben können, auf Kärtchen notieren und diese dann mit Bausteinen kombinieren, indem sie die Kärtchen unter die Bausteine legen. Die unbekannt Wörter werden wie bisher mit den Bausteinen im Satzzusammenhang „gelesen“. In einer anderen Variante kann die Schreibung ganzer Sätze und das Legen mit Bausteinen gedoppelt werden.

Beispiel: *Die Biene fliegt*



Biene

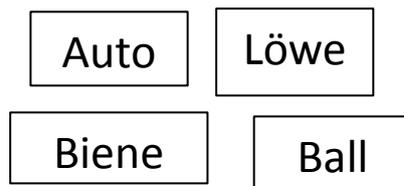
Wörter lesen

Für dieses Spiel benötigen wir Wortkarten.

Wortkarten mit Nomen

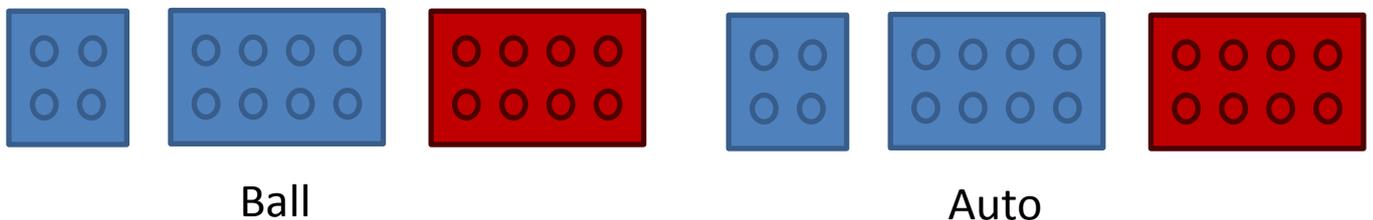
Das Lesen und Erlernen von Wörtern steht im Mittelpunkt. Hierfür benötigen wir Wortkarten, auf denen Nomen stehen. Die Schüler ziehen eine solche Wortkarte, lesen das Wort laut vor und bilden mit den Bausteinen einen passenden Satz. Die Wortkarte wird unter den entsprechenden Baustein gelegt.

Beispiel: Der Schüler zieht eine Karte mit dem Wort „Ball“ und bildet einen Satz.



Der **Ball** rollt.

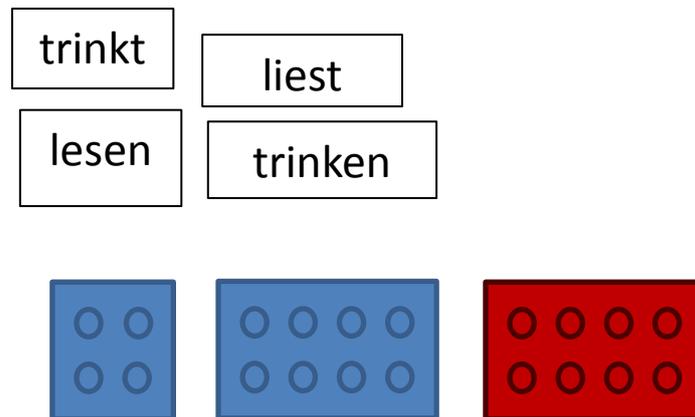
Das **Auto** rollt.



Wortkarten mit Verbformen (3. Person Singular, Plural, *liest*, *lesen*, usw.)

Die Kinder ziehen eine Wortkarte und bilden einen passenden Satz. Der Schüler schreibt den Satz mit Bausteinen und legt die Wortkarte unter den entsprechenden Baustein. Eine Wortkarte führt das Verb in der 3. Person Singular auf (*liest*), eine andere Wortkarte dasselbe Verb in der 3. Person Plural (*lesen*).

Beispiel: Der Schüler zieht eine Karte mit dem Wort „trinkt“. Er bildet einen Satz, der das Wort „trinkt“ beinhaltet.



Das Kind trinkt.



trinkt

Die Kinder springen.



springen

Die Schüler werden hier auf verschiedene Verbformen aufmerksam gemacht. Jede dieser Formen wird mit einem roten Baustein dargestellt.

Luxemburgisch-deutscher Sprachvergleich

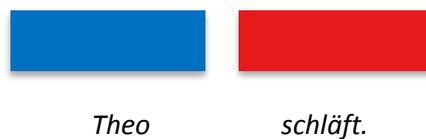
Das Bausteine-Material eignet sich besonders, um Sprachen miteinander zu vergleichen. So entdecken die Schüler Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen. Zudem regen Sprachvergleiche das Bewusstsein der Schüler für die spezifischen Strukturen einer Sprache an.

Im Zyklus 2 werden hauptsächlich Deutsch und Luxemburgisch miteinander verglichen. Deutsche und luxemburgische Satzstrukturen sind (fast) identisch. Ein Unterschied lässt sich bei den Eigennamen feststellen.

Im Luxemburgischen werden Eigennamen mit einem Artikel benutzt.



Im Deutschen fällt der Artikel bei Eigennamen weg.



Cycles 3 & 4

Einführung der Bausteine

Die erste Frage, die sich bei der Arbeit mit den Bausteinen stellt, ist, ob die Schüler bereits mit dem Material vertraut sind, das heißt ob die Schüler bereits im Zyklus 1 und/oder Zyklus 2 mit den Bausteinen gearbeitet haben (auf Luxemburgisch oder Deutsch).

Während in den Zyklen 1 und 2 ein Bewusstsein dafür geschaffen wird, was ein Wort ist und dass semantisch unterschiedliche Sätze strukturell gleich aufgebaut sein können (bei Verwendung der gleichen Wortarten und derselben Wortstellung), untersuchen die Schüler im Zyklus 3 und 4 die Beziehung zwischen Wörtern in Sätzen und experimentieren mit Wortklassen und Satzgliedern. Zudem vergleichen sie die Satzstrukturen von Sätzen im Luxemburgischen, Deutschen und Französischen.

Falls das Material im Zyklus 1 oder 2 schon eingeführt wurde, überprüft der/die Lehrende den Wissensstand der Kinder am Anfang des Schuljahrs und wiederholt einfache Satzstrukturen.

- ✓ **Rote** Bausteine stehen für Verben.
- ✓ **Kleine blaue** Bausteine stehen für Artikel.
- ✓ **Große blaue** Bausteine stehen für Nomen.
- ✓ **Gelbe** Bausteine stehen für Adjektive.
- ✓ **Schwarze** Bausteine stehen für die Negationsformen „nicht“ oder „ne pas“.
- ✓ **Weißer** Stein ist ein Passepartout und stehen für alle Wörter, die nicht in die oben genannten Kategorien passen (z.B. Präpositionen, Personalpronomen). Ein weißer Stein wird erst dann eingesetzt, wenn das Schreiben mit den farbigen Steinen vertraut ist. Er wird zudem – gezielt und mit einer eindeutigen Bedeutung (z.B. einer oder mehrerer Präpositionen) - nur in manchen Unterrichtseinheiten eingesetzt.

Die folgenden Satzstrukturen sollten bekannt sein, bevor das Programm des Zyklus 3 startet: *Das Pferd isst den Apfel. Das hungrige Pferd isst den saftigen Apfel. Das Pferd springt über den Zaun. Das hungrige Pferd springt über den hohen Zaun.*

Falls die Bausteine bisher **nicht** bekannt sind, sollte das Material progressiv eingeführt werden. Auf den nächsten drei Seiten folgt eine kurze Beschreibung, wie diese Einführung stattfinden könnte:

Bausteine und Wortarten

„Wir schreiben heute mit Bausteinen. Es handelt sich um ein neues Schriftsystem, mit dem wir untersuchen können, wie Wörter im Satz funktionieren.“

Im ersten Schritt gilt festzustellen, welche Wortarten von welchen Bausteinen repräsentiert werden. Der/die Lehrende erklärt den Schülern, dass bestimmte Bausteine (Größe und Farbe) für verschiedene Wortarten stehen. Der/die Lehrende malt die unterschiedlichen Bausteine an die Tafel und gibt jeweils für jede Wortkategorie ein oder zwei Beispiel(e).

das, eine →	
Haus, Häuser →	
springen, springt →	
glücklich →	

Nun ist es an den Schülern, weitere Beispiele zu geben und schließlich die Wortart zu definieren. Diese Übung kann auch in kleinen Gruppen durchgeführt werden.

- ✓ **Kleine blaue** Bausteine stehen für **Determinanten** (das, eine, dieser, mein, ...).
- ✓ **Große blaue** Bausteine stehen für **Nomen/Substantive** (Haus, Häuser, ...).
- ✓ **Rote** Bausteine stehen für **Verben** (springen, springst, gesprungen, ...).
- ✓ **Gelbe** Bausteine stehen für **Adjektive** (glücklich, schönen, ...).

In den ersten Stunden kommt der **weiße** Baustein nicht vor.

Ersetzen – Vertauschen – Einfügen

Die Schüler lernen in einem nächsten Schritt, dass man

➤ Wörter **ersetzen** kann

- *Das Kind **singt**.*
*Das Kind **schläft**.*
*Das Kind **lacht**.*
- ***Das** Kind singt.*
***Ein** Kind singt.*
***Mein** Kind singt.*
- *Das **Kind** singt.*
*Das **Mädchen** singt.*
*Das **Monster** singt.*

➤ Wörter **vertauschen** kann

- *Der Fisch schwimmt.*



- *Schwimmt der Fisch?*



➤ Wörter **einfügen** kann

- *Der Fuchs schläft.*



- *Der **schlaue** Fuchs schläft.*



- *Der **kleine,** schlaue Fuchs schläft.*

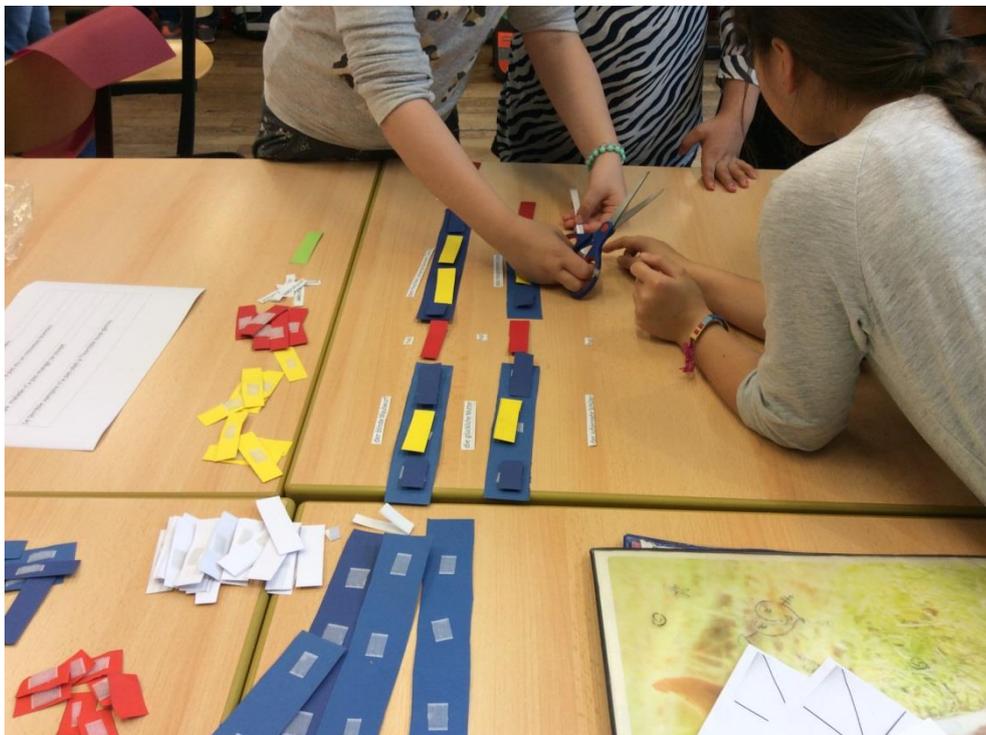




Exkurs: Was machen die Bausteine sichtbar?

Jeder Baustein steht für ein grammatisches Wort. Die Bausteine visualisieren die Wortgrenzen durch die Lücken zwischen zwei geschriebenen Wörtern. Durch die farbliche Kodierung heben sie zudem bestimmte Wortarten hervor. Nicht sichtbar sind die Veränderungen der Wörter im Satz. Das gilt für die Konjugation von Verben. Die Formen *schläft, schlafen, schläfst, geschlafen* werden alle durch einen roten Stein abgebildet.

Die Flektion von Nomen und Adjektiven – also die Veränderungen durch Genus, Numerus und Kasus wie in *Haus, Hauses, Häuser* sowie *klein, kleine* – werden mit demselben blauen bzw. gelben Stein abgebildet. Der kleine blaue Stein, der den Determinanten repräsentiert, kann dementsprechend *der, die, eine, meine, dieser* darstellen.



Wie können die Bausteine im Unterricht des Zyklus 3 und 4 benutzt werden?

Kinder im Zyklus 3 und 4 brauchen für das Schreiben von Texten eine gewisse Kontrollmöglichkeit, Wortformen und Sätze richtig zu schreiben. Die Bausteine unterstützen die Kontrolle der Wortstellung, wie z.B. die Stellung des Adjektivs oder des Verbs. Sie helfen aber auch, Kasus zu kontrollieren und nachzuvollziehen, welche Wörter im Satz großgeschrieben werden. Anders als der normativ geprägte Grammatikunterricht geben die Bausteine keine Regeln vor, sondern zeigen sprachliche Muster auf, fordern zum Manipulieren dieser Muster auf und regen die Sprachreflexion der Kinder an.

Was lässt sich mit den Bausteinen untersuchen?

Die Satzbausteine erlauben

- das Sichtbarmachen von Nominalphrasen und ihrer syntaktischen Funktion (Satzgliedern) und z.B. deren Möglichkeit zum Verschieben im Deutschen (*Paul spielt mit seinen Freunden Fußball – Mit seinen Freunden spielt Paul Fußball*),
- die Erweiterung von Nominalphrasen (*Der große, blonde Paul spielt...*)
- das Ersetzen von Nominalphrasen durch Pronomen (*Er spielt...*).

Ausgehend von der **Visualisierung** und dem Begreifen der Satzglieder, können verschiedene weitere Sprachstrukturen diskutiert werden, wie der Kasus oder die satzinterne Groß- und Kleinschreibung.

Exkurs: Warum wir von Nominalphrasen sprechen



In der Handreichung verwenden wir in den meisten Fällen den Begriff „Nominalphrase“ und „Verb“ zugunsten von „Satzglied“. Mit den Bausteinen und ‚Schiffen‘ wird der Fokus auf die Form der Nominalphrase gelenkt: Betrachtet man die Form, ist eine Nominalphrase ein Satzteil, das ein Nomen und mögliche weitere, dem Nomen zugeordnete, Wörter umfasst, wie einen Determinanten (*der, eine, meine, dieser, ...*) und/oder ein Adjektiv. Alle Elemente einer Nominalphrase stehen im gleichen Genus (Maskulinum, Femininum, Neutrum) und im gleichen Numerus (Singular oder Plural). Nominalphrasen können in der Subjekt- oder einer Objektposition stehen, also unterschiedliche Funktionen im Satz einnehmen. Daher wird einer Nominalphrase als Ganzes Kasus zugewiesen (vom Verb oder der Präposition; siehe Kasus in Kapitel 2).

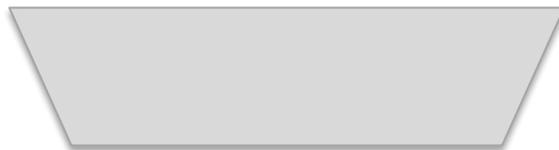
Nominalphrasen sind zum Beispiel:

- *Anna*
- *meine beste Freundin*
- *der große struppige Hund*
- *Milch*

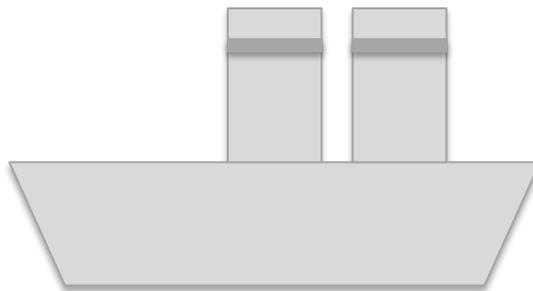
Nominalphrasen



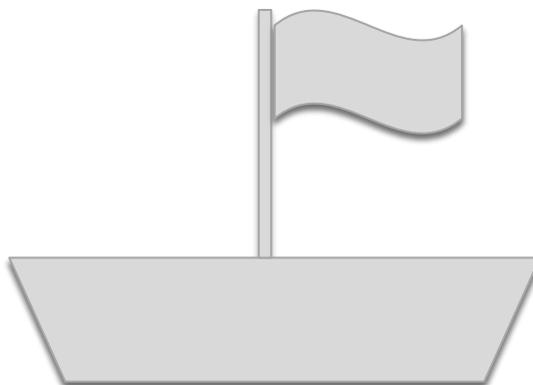
Jemand-Schiff



Jemandem-Schiff



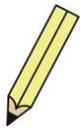
Jemanden-Schiff



Nominalphrasen

Erkennen und entdecken von Nominalphrasen

Die Schüler lernen mit Hilfe der Bausteine Nominalphrasen zu erkennen. Dazu wird den Schülern verdeutlicht, dass sich Nominalphrasen um das Verb drehen können. Aufgrund dieser Eigenschaft erhalten die Nominalphrasen den Begriff „Schiffe“. Die Schiffe werden in den folgenden Beispielen mit hellgrauen Platten dargestellt, auf die die Bausteine aufgesetzt (bei Lego aufgesteckt) werden.

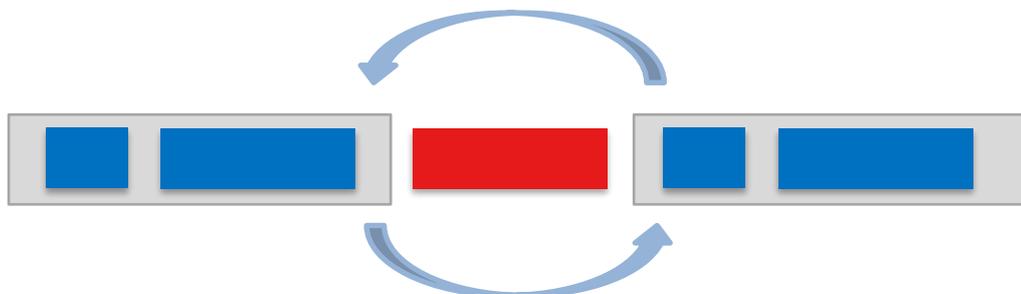


Übung 1

Als Übung notiert der Lehrende Sätze (mit Subjekt und direktem Objekt) an die Tafel. Die Sätze werden mit Bausteinen gelegt. Die Schüler sollen nun herausfinden, welche Wörter im Satz zusammengehören. Sie finden das heraus, indem sie untersuchen, welche Wörter (alleine oder als Gruppe) um das Verb verschoben werden können. (Nicht möglich ist bspw. **Das singt Kind...*). Anschließend sollen die Schüler den Satz auf zwei Nominalphrasen-Schiffe verteilen.

Nachdem die Satzstruktur mit den Bausteinen gelegt wurde, zeigt sich, dass die linke und rechte Seite vom Verb gleich aussieht. Auch die Bedeutung des Satzes bleibt gleich, obwohl die Reihenfolge der Phrasen vertauscht worden ist.

- *Das Kind singt ein Lied.* *Ein Lied singt das Kind.*
- *Das Kind küsst den Opa.* *Den Opa küsst das Kind.*
- *Das Kind isst den Kuchen.* *Den Kuchen isst das Kind.*



Übung 2

Die Kinder können experimentieren, wie sie die Sätze verändern müssen, damit jeweils *das Kind den Opa* oder *der Opa das Kind* küsst. Beliebte Quatschsätze wie *Der Kuchen isst das Kind*.



Reflexion:

Einige Wörter gehören in einem Satz stärker zusammen als andere. Sie können als Schiffe um das Verb fahren. Um welche Wörter handelt es sich? Verändert sich die Bedeutung, wenn die Schiffe auf die andere Seite des Verbs fahren? (Nein.) Warum nicht?



Exkurs zur Nominalphrase 1: Determinant + Nomen:

In welcher Beziehung stehen der kleine und große blaue Baustein? Das Nomen ist immer das letzte Element der Nominalphrase. Wenn ein Determinant vorhanden ist, bildet er die erste Position der Nominalphrase.

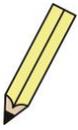
Nomen werden meistens, aber nicht immer mit einem Artikel realisiert. Verschiedene Klassen von Nomen verhalten sich hier unterschiedlich. Die wesentlichen Unterschiede lassen sich in sogenannte Gattungsnamen, Stoffnamen und Eigennamen unterteilen. Während die Gattungsnamen im Singular immer mit Artikel versehen sind (*ich decke den Tisch – ich decke einen Tisch*), ist für Stoffnamen der unbestimmte Artikel unüblich (*ich trinke die Milch – ich trinke Milch – aber nicht: ich trinke *eine Milch*). Auch für Eigennamen ist der Artikel im Standarddeutschen meist unüblich (*ich kenne Natalie – aber nicht: ich kenne *die Natalie – ich kenne *ein Frankreich*). Eine Pluralform gibt es im Deutschen weder für Stoff- noch Eigennamen. Bei Gattungsnamen im Plural wird nur der definite oder kein Artikel verwendet. Im Folgenden werden die verschiedenen Typen von Nomen mit Artikelgebrauch in der Tabelle aufgeführt. Der Asterix * kennzeichnet grammatisch falsche Formen. Die drei Bindestriche --- stehen für nicht existente Formen (vgl. Bredel, 2010: 220).

Singular	Gattungsnamen	Stoffnamen	Eigennamen
bestimmter Artikel	der Tisch; die Lampe	die Milch; das Mehl	*das Frankreich; *der Marc (aber: die Türkei)
unbestimmter Artikel kein Artikel	ein Tisch; eine Lampe *Tisch; *Lampe	*eine Milch; *ein Mehl Milch; Mehl	*ein Frankreich; *ein Marc Frankreich; Marc
Plural			
bestimmter Artikel	die Tische; die Lampen	---	---
unbestimmter Artikel	---	---	---
kein Artikel	Tische; Lampen	---	---

- Artikel (genauer: Determinanten) bestimmen das Nomen, das sie begleiten, genauer. Das Wort *Apfel* wird beispielsweise durch den Determinanten erst konkretisiert als *der Apfel, mein Apfel, ein Apfel, dieser Apfel, keine Äpfel, ...*
- Nominalphrasen sind durch Adjektive erweiterbar. Vor dem Nomen bzw. zwischen Determinant und Nomen können ein oder mehrere Adjektive stehen. Bsp. *Die kleine Maus schläft. Kleine graue Mäuse schlafen.*
- Nominalphrasen können mit Possessivpronomen oder auch mit Zahlenwörtern realisiert werden. Bsp. *Meine Maus schläft. Zwei Mäuse schlafen.*

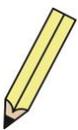
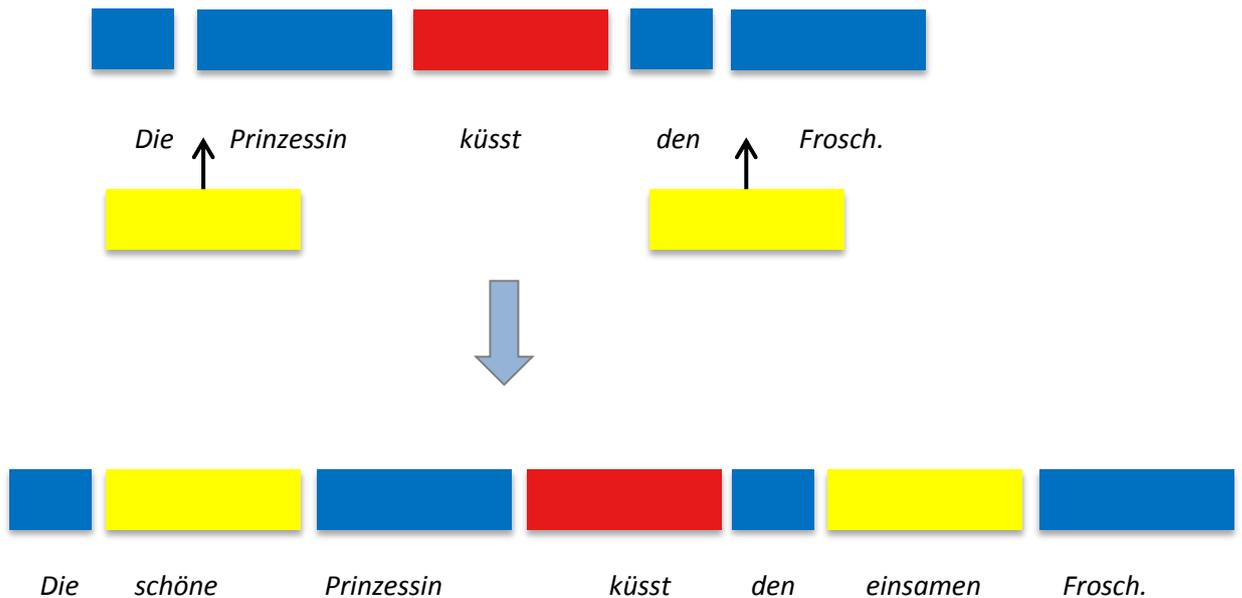
Erweitern von Nominalphrasen durch Adjektive

Die Schüler entdecken, dass Nominalphrasen durch Adjektive erweiterbar sind.



Übung 1

Der/die Lehrende gibt eine einfache Satzstruktur vor (sowie bei Punkt 1.1). Die Schüler legen den Satz mit Bausteinen. Nun kann die Satzstruktur durch gelbe Bausteine (Adjektive) erweitert werden. Die Schüler fügen gelbe Bausteine hinzu und notieren den neuen Satz in ihr Heft.



Übung 2

Die Schüler versuchen, so viele Adjektive wie möglich zu finden und den Satz somit immer länger werden zu lassen. Es wird eine Adjektiv-Liste angelegt.



Reflexion:

Was haben wir gemacht? Eine Nominalphrase (ein „Schiff“) kann durch Adjektive beliebig erweitert werden:

- Die schöne, reiche, kluge, witzige Prinzessin küsst den einsamen, traurigen, gelben Frosch.

Wo stehen die Adjektive? Die gelben Bausteine (Adjektive) stehen immer vor dem großen blauen Baustein (Nomen). Können längere Nominalphrasen auch um das Verb gedreht werden (siehe Übung 3)?



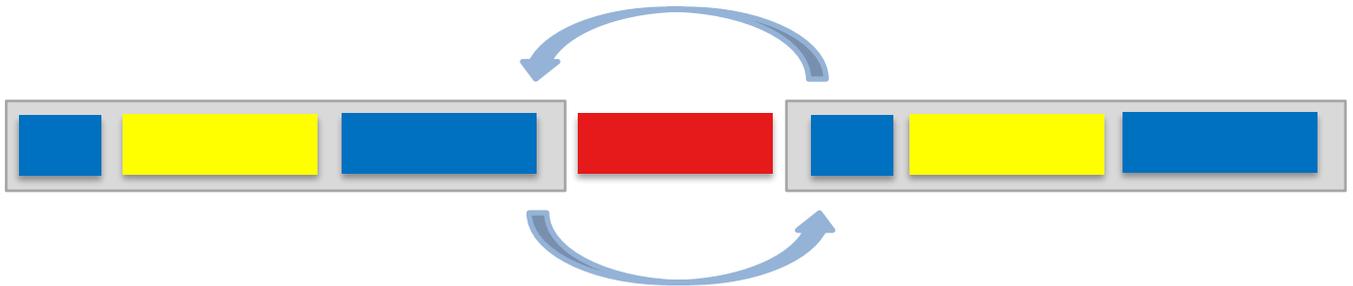
Reflexion: Sprachvergleich

Im Deutschen stehen die Adjektive immer vor dem Nomen. Wie ist das im Französischen? Probiere es aus, indem du einen deutschen Bausteine-Satz ins Französische übersetzt. Wo stehen die Adjektive in deiner Erstsprache (Luxemburgisch, Portugiesisch, Russisch...)?



Übung 3

Die Schüler platzieren den gebildeten Satz (mit Adjektiven) auf Schiffe. Die Schiffe können dann um das Verb fahren.



Reflexion:

Eine Nominalphrase kann aus einem Wort (z.B. *Mäuse*) oder aus vielen Wörtern bestehen (*viele lustige graue Mäuse*). Unabhängig von der Anzahl an Wörtern, die eine Nominalphrase umfasst, bildet eine Nominalphrase immer ein Schiff, das als Ganzes um das Verb verschoben werden kann.

Die Stellung des Nomens in der Nominalphrase und die Großschreibung von Nomen

Satzinitiale Großschreibung

Das erste Wort eines Satzes wird großgeschrieben, unabhängig von der Farbe des Bausteins. Das Ende des Satzes wird durch einen Punkt markiert.

Das Ende der mit Bausteinen geschriebenen Sätze kann zum Beispiel durch eine Perle markiert werden.

Großschreibung von Nomen bzw. nominaler Kerne

Exkurs:

In den meisten Lehrwerken wird die satzinterne Großschreibung wortartenbezogen unterrichtet, das heißt, es gilt: „Nomen schreibt man groß“. Dieses Kriterium wird gewöhnlich semantisch gefasst („man kann es anfassen“) und mit dem Artikel begründet („steht ein Artikel davor?“). Kinder lernen so Wörter wie *Tisch, Birne, Hund, Milch* großzuschreiben. Allerdings provoziert die Artikel-Regel aber Falschreibungen bei Sätzen wie **der Alte hund*. Beim Schreiben von abstrakten Nomina wie *Spaß, Lust, Freude* greift das semantische Kriterium nicht, so dass sie für Kinder viel schwerer zu fassen sind. Die schwierigste Hürde bergen Nominalisierungen, da sie als Verben oder Adjektive in der Regel kleingeschrieben werden und oft nicht als Nomen erkannt werden (Betzel 2015; Bredel 2010). Ein Beispiel ist: *Die kleine Katze springt vs. Die Kleine springt*.

Ein anderer didaktischer Zugang zur satzinternen Großschreibung ist die syntaktische Perspektive (Röber 1999). Aus dieser Sicht verhalten sich alle großzuschreibenden Wörter gleich, da sie eine bestimmte Position im Satz innehaben, die sie als Kern der Nominalphrase ausweist. Dieser Kern der Nominalphrase hat dieselben Strukturmerkmale, unabhängig davon, ob es sich um ein konkretes oder abstraktes Nomen oder um eine Nominalisierung handelt. Die sichtbarsten Strukturmerkmale sind:

- Jede Nominalphrase ist durch Adjektive erweiterbar (Katzen – kleine Katzen – kleine graue Katzen).
- Der nominale Kern steht immer an letzter Position der Nominalphrase.

Die Satzbausteine eignen sich für das Erlernen der satzinternen Großschreibung. Die Schüler entdecken mit Hilfe der Bausteine, welche Elemente im Satz großgeschrieben werden. Bei der Untersuchung der Sätze, stehen die Nominalphrase und ihre Kerne im Mittelpunkt. Der Kern einer Nominalphrase ist ein Nomen, unabhängig ob es sich um ein konkretes oder abstraktes Nomen oder ein nominalisiertes Verb oder Adjektiv handelt.

- *der weiße Hund ...*
- *das schöne Weiß ...*

Wie erkennen Schüler, welche Wörter im Satz großgeschrieben werden? Mit welchem Stein werden sie symbolisiert?

- Alle Wörter, die mit einem **großen blauen** Baustein symbolisiert sind, werden großgeschrieben.

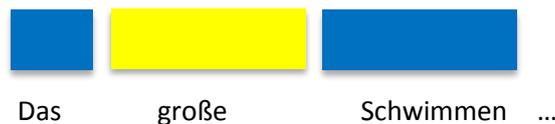
- Konkrete Nomen → Hund, Auto, Blume, ...



- Abstrakte Nomen → Glück, Idee, Wissen, ...



- Nominalisierung → Schwimmen, Weiß, ...



- Wie finden Schüler heraus, ob es sich bei einem Wort um ein Nomen handelt, also um einen großen blauen Baustein? Beispiel: *Schwimmen* oder *schwimmen*.

- ✓ Nomen sind mit Determinanten erweiterbar.
- ✓ Vor das Nomen lassen sich Adjektive einfügen.

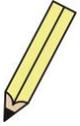


Reflexion:

An welcher Stelle steht der große blaue Stein? Welche anderen Steine können in seiner Umgebung stehen? Welche links von ihm? Welche rechts von ihm? Wie kann man herausfinden, welches Wort durch einen großen blauen Stein symbolisiert wird?

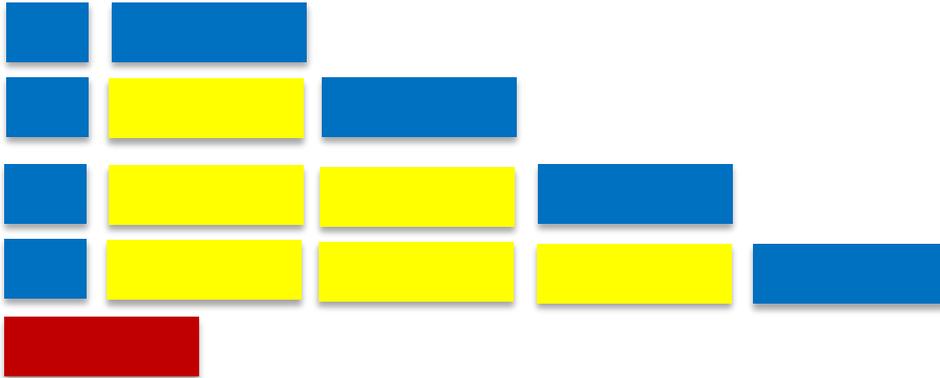
Die Schüler sollen auf diese Fragen Antworten finden. Wie bei Punkt 1.1 schon angemerkt, treten Nomen oft mit einem Artikel im Satz auf. Diese bestimmen das Nomen genauer. Zwischen Nomen und Artikel können auch Adjektive stehen. Nomen kann man dadurch erkennen, dass man sie mit Adjektiven erweitern kann.

Übungen



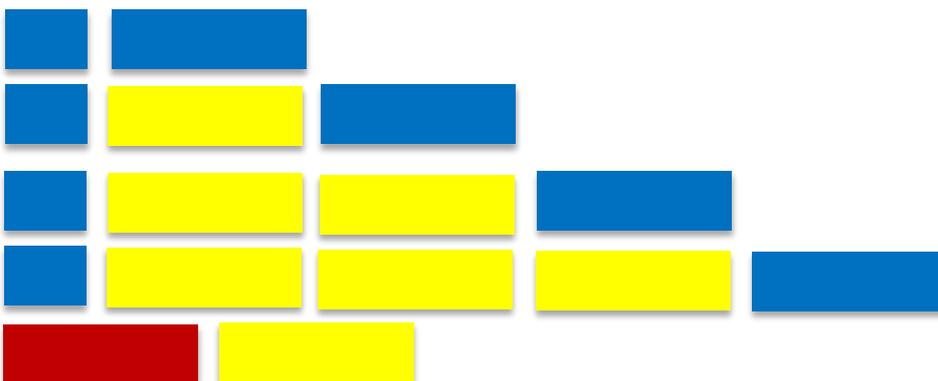
Übung 1: Treppengedichte

Die Schüler erweitern Nominalphrasen mit Adjektiven und schreiben diese jeweils untereinander. Es entstehen Texte in Gedichtform, die wie eine Treppe aussehen. Die Treppenstufen werden durch die Nomen (große blaue Steine) gebildet. Ein Treppengedicht kann am Ende mit einem Verb (roten Stein) enden.



Ein Vogel	Vögel
Ein schöner Vogel	schöne Vögel
Ein schöner, blauer Vogel	schöne, große Vögel
Ein schöner, blauer, großer Vogel	schöne, große, blaue Vögel
fliegt.	fliegen.

Ein Treppengedicht kann am Ende mit einem Verb (roten Stein) enden.



Ein Rot
Ein tiefes Rot
Ein tiefes, dunkles Rot
Ein tiefes, dunkles, sattes Rot
ist schön.

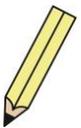


Die Treppengedichte sollten am Anfang mit konkreten Nomen, dann mit abstrakten Nomen und schließlich mit Nominalisierungen durchgeführt werden. Zudem sollten die Treppengedichte zunächst mit einem Artikel beginnen. Später können Nominalphrasen-Treppen ohne Determinanten gebildet werden. Die Kinder entdecken, dass die Satzstruktur immer gleich bleibt und immer das gleiche Element, der große blaue Stein, großgeschrieben wird.



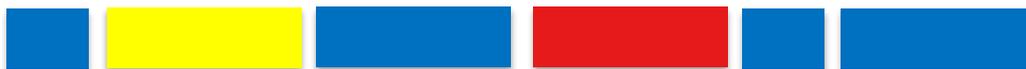
Reflexion:

Welches Wort ist in unserem Treppengedicht immer an letzter Position?



Übung 2

Der Lehrende verteilt Sätze, in denen alle Wörter klein geschrieben sind. Die Schüler legen die Sätze mit den Bausteinen. Dann schreiben sie sie in ihr Heft und achten dabei auf die Groß- und Kleinschreibung. Die großen blauen Steine helfen den Schülern zu erkennen, welche Wörter im Satz großgeschrieben werden. Auch hier sollte darauf geachtet werden, dass zunächst konkrete und abstrakte Nomen verwendet werden und erst wenn diese gefestigt sind, Nominalisierungen.



das schrille klingeln weckte die bewohner.

Das schrille Klingeln weckte die Bewohner.

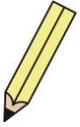


Reflexion:

Warum ist *klingeln* im ersten Satz ein großer blauer Stein und wird demzufolge großgeschrieben? Warum ist *klingeln* in diesem Satz also kein roter Stein?

Um diese Fragen zu klären, teilen wir den Satz auf Schiffe auf. Wir merken, dass *klingeln* ein Teil des Schiffes ist und somit ein großer blauer Stein. Auf dem Schiff befindet sich außerdem ein kleiner blauer Baustein (*das*). Da ein kleiner blauer Stein immer mit einem großen blauen Stein auftritt und wir mit Hilfe von Adjektiven (gelben Steinen) Treppen bauen können, muss *klingeln* in diesem Fall ein Nomen sein.

Des Weiteren kann *klingeln* nicht konjugiert werden. Probiere es mal aus. *Das schrille Klingelst???*



Übung 3

Experimentiert damit, Adjektive (gelbe Steine) in Nomen (blaue Steine) zu verwandeln.

- *Das Grün der Wiesen wirkt kräftig.*

Experimentiert damit, Verben (rote Steine) in Nomen (blaue Steine) zu verwandeln.

- *Das Reiten macht dem ängstlichen Kind keinen Spaß.*



Übung 4

Schau dir auch die Endungen der Wörter an.

- Welche Formen kann das Wort *schöne* annehmen, wenn es ein Adjektiv (gelber Stein) ist?
- Welche Formen kann das Wort *Schöne* annehmen, wenn es ein Nomen (großer blauer Stein) ist?
- Welche Formen kann das Wort *reiten* annehmen, wenn es ein Verb (roter Stein) ist?



Reflexion:

Welche Wörter werden immer mit einem großen blauen Stein symbolisiert?

- Haus, Tier, Glück, ... *Das **Tier** frisst.*

Welche Wörter werden meistens durch gelbe Steine symbolisiert, können an manchen Positionen aber zu großen blauen Steinen werden? Beschreibt die Position, an denen gelbe Steine in blaue Steine verwandelt werden. Zählt alle Formen auf, die das Wort *große* haben kann, wenn es ein gelber Stein ist (große, großes, großen, großem, groß) bzw. wenn es ein blauer Stein ist (Die/der Große, die Großen).

- groß, ... *Der starke **Große** strahlt.*

Welche Wörter werden immer durch rote Steine symbolisiert, können an manchen Positionen aber zu großen blauen Steinen werden? Beschreibt die Position, an denen rote Steine in blaue Steine verwandelt werden.

- schwimmen, ... *Das große **Schwimmen** beginnt.*

Zählt alle Formen auf, die das Wort *schwimmen* haben kann, wenn es ein roter Stein ist (schwimmt, schwimmst, schwimme, schwimmen, geschwommen) bzw. wenn es ein blauer Stein ist (Das Schwimmen).

Überlegt euch Sätze, in denen der große blaue Stein ein Quatschwort ist. Kann man den Satz immer noch verstehen?

Der große Kruchs singt.

Der große Kruchs springt über die Kroche.

Der große Kruchs rennt mit der lustigen Uhrlag über die breite Kroche.

Präpositionen und ihre Stellung im Satz

- *Der Riese liegt auf dem Rasen.*
- *Der Riese geht in den Wald.*
- *Der Riese springt über den Tisch.*

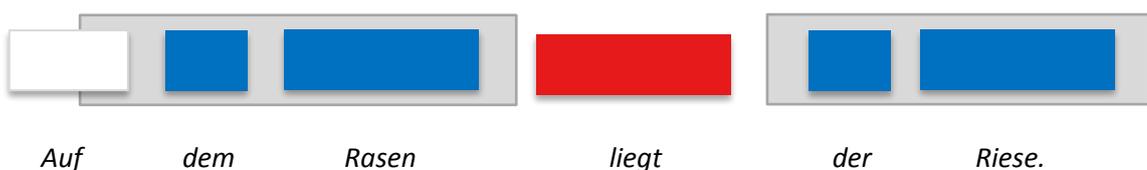
Eine Präposition geht immer einer Nominalphrase voraus. Beim Drehen der Phrasen um das Verb, wird die Präposition mit der Nominalphrase gemeinsam verschoben.

Die Präposition ist aber kein Teil des Schiffes, da sie der Nominalphrase Kasus zuweist (siehe Anmerkung). Deswegen ist ihre Position am Schiff nur halb angedockt.



Die Präposition wird mit der ihr folgenden Nominalphrase um das Verb verschoben:

- *Auf dem Rasen liegt der Riese.*
- *In den Wald geht der Riese.*
- *Über den Tisch springt der Riese.*



Anmerkung:

Wie oben abgebildet, befinden sich Präpositionen nicht im Schiff sondern sind an das Schiff angedockt.

Erklärung: Präpositionen sind einerseits Teil des Schiffes, da sie immer mit dem Schiff um das Verb fahren. Präpositionen sind andererseits nicht Teil des Schiffes, denn eine Präposition vergibt Kasus (Akkusativ, Dativ oder Genitiv) an die ihr folgende Nominalphrase. Dadurch verändern sich die Wörter in den Schiffen, vor allem Determinanten, Adjektive und Pronomen.

Kasus

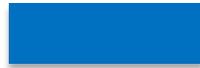
Vielleicht hat sich mancher Schüler schon gewundert, warum Artikel und Adjektive sich verändern, wie in den Sätzen *Die junge Frau geht ins Theater* aber *Ich schenke der jungen Frau Blumen*. Dieses Kapitel beschreibt, wie Bausteine eine Hilfe beim Erlernen von Kasus bieten.

Wenn mit Hilfe der Bausteine Kasus erarbeitet werden soll, muss folgendes bedacht werden:

- Die Bausteine machen weder Kasus noch Genus oder Numerus noch die Konjugationsformen bei Verben sichtbar, sondern nur :
 - ✓ Die orthographische Einheit Wort (Kartoffel, Suppe, Kartoffelsuppe, Kartoffelsuppenschöpflöffel)
 - ✓ Wortgrenzen
 - ✓ Die durch Farben markierten grundlegenden Wortarten Nomen, Adjektive, Verben, Determinanten
- Den Bausteinen sieht man den Unterschied zwischen dem veränderten Genus, Numerus oder Kasus also nicht an:

 
Die Giraffe frisst.

und

 
Der Giraffe frisst der Affe die Haare vom Kopf.

Anmerkung:

Es sind die unterschiedlichen Schiffe, die deutlich machen, ob eine Nominalphrase im Nominativ (*jemand-Schiff*), im Akkusativ (*jemanden-Schiff*) oder im Dativ (*jemandem-Schiff*) steht.

➔ **Wer vergibt Kasus?**

Verben vergeben Kasus

Um zu erkennen, welche Kasusformen in einem Satzglied vergeben werden, muss das Verb (und eventuell die Präpositionen) explizit benannt und auf den roten Baustein geschrieben werden. Denn ein bestimmtes Verb vergibt einen bestimmten Kasus und eine bestimmte Präposition vergibt ebenfalls einen bestimmten Kasus.

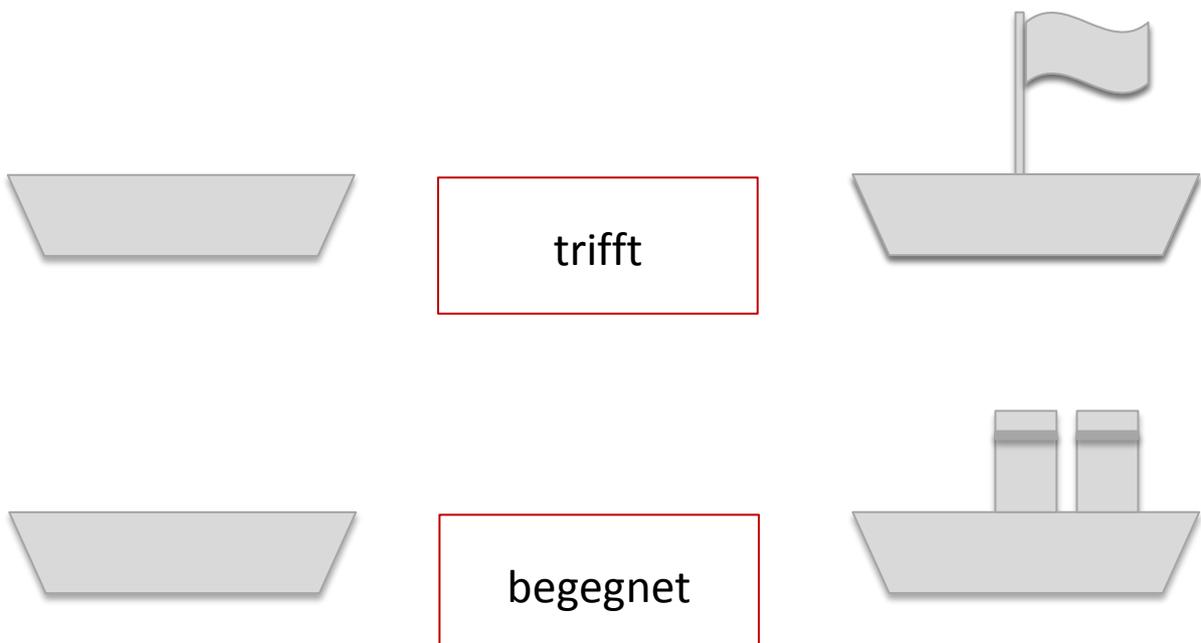


Das Verb *treffen* besteht aus der Konstruktion *jemand trifft jemanden*. Während der *jemand* das Subjekt ist und im Nominativ steht, ist das Objekt *jemanden* und steht im Akkusativ.



Das Verb *begegnen* besteht aus der Konstruktion *jemand begegnet jemandem*. Während der *jemand* das Subjekt ist und im Nominativ steht, ist das Objekt *jemandem* und steht im Dativ.

Eine Liste mit Verben, die Akkusativ und Verben, die Dativ vergeben, ist im Anhang aufgeführt.



Präpositionen vergeben Kasus

Jede Präposition vergibt Kasus. Manche Präpositionen verlangen Dativ, andere Akkusativ, andere Dativ oder Akkusativ. Manche Präpositionen verlangen Genitiv. In dieser Handreichung wird nur auf Akkusativ und Dativ eingegangen. Eine Liste mit den häufigsten Präpositionen ist im Anhang aufgeführt.

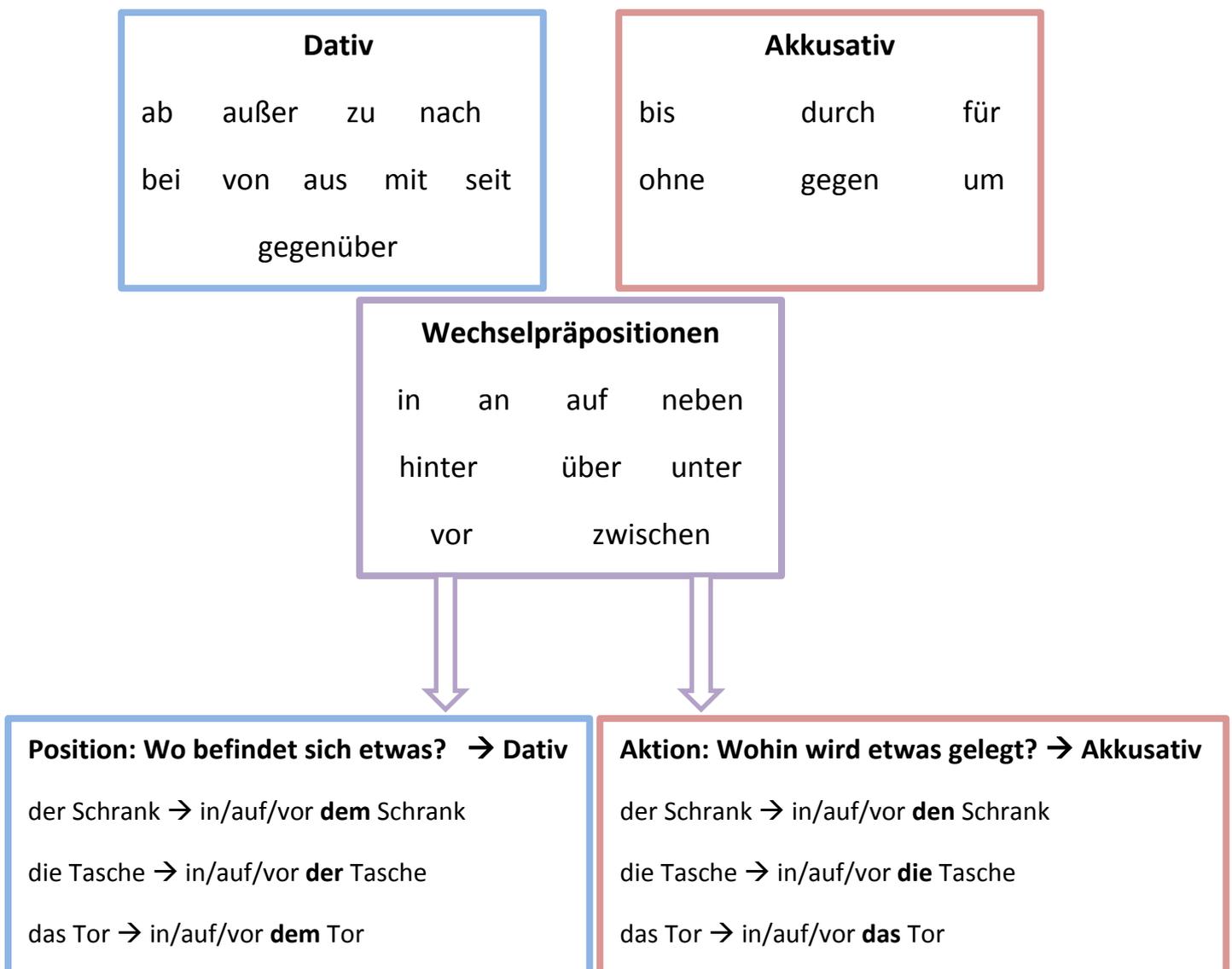


Abbildung: Präpositionen und Kasus

Die Wortformen *am* für *an dem*, *im* für *in dem*

Manchmal verschmelzen Artikel und Präposition:

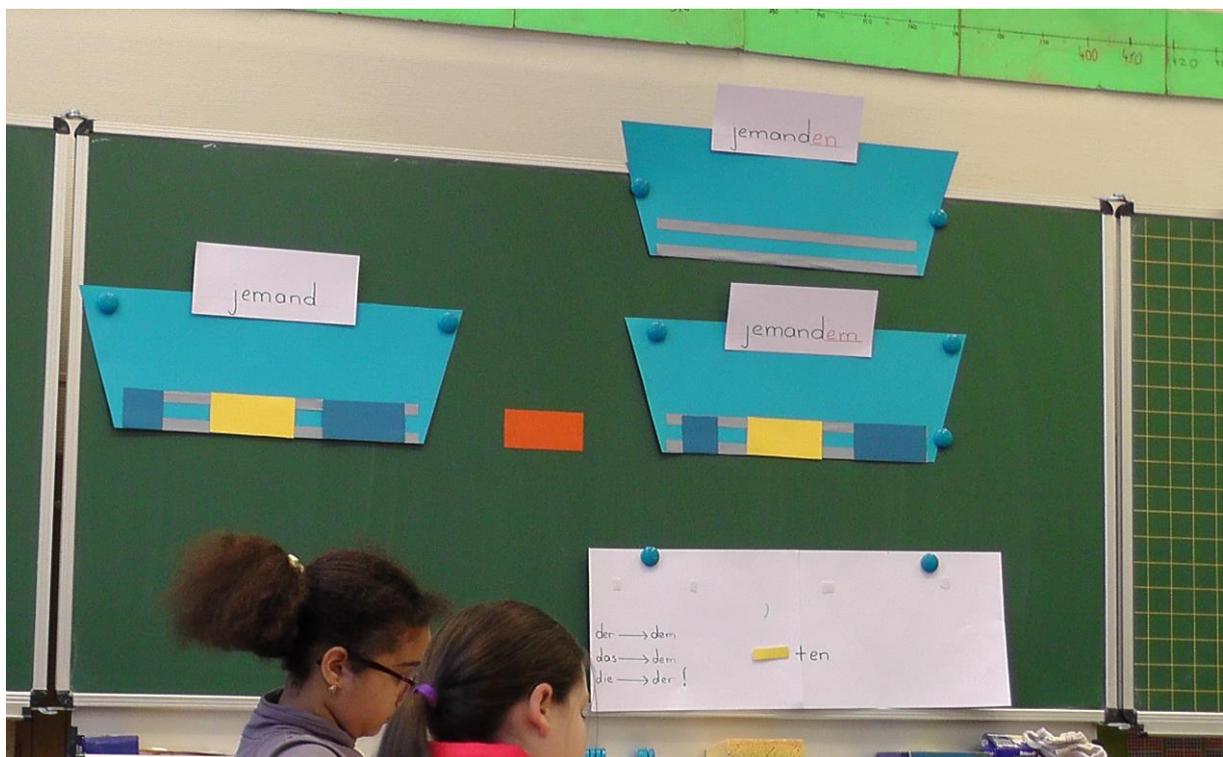
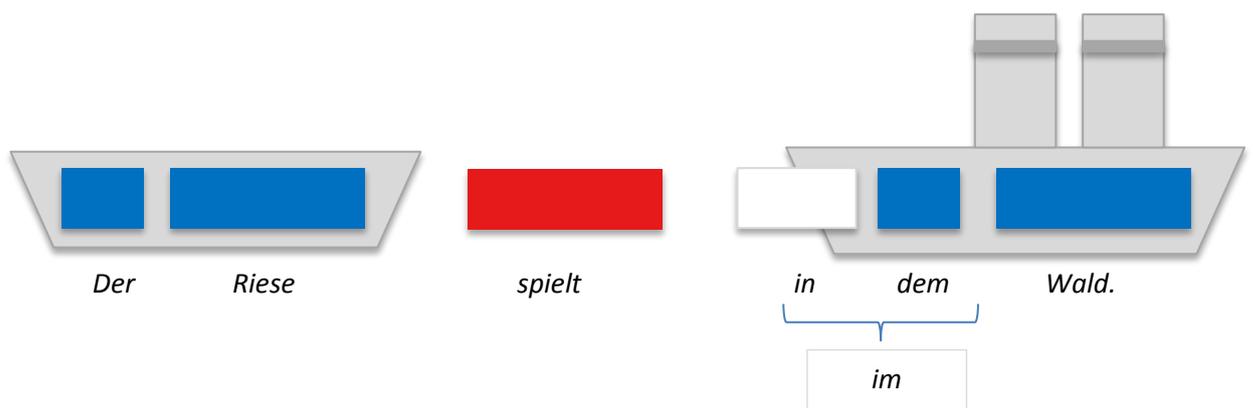
- *Der Riese spielt **im** Wald.* (*im* = *in dem*)
- *Der Riese lebt **am** Berg.* (*am* = *an dem*)

Auch für mit dem Artikel verschmolzene Präpositionen gilt, dass sich die Determinanten durch Kasus verändern:

<u>Dativ</u>	<u>Akkusativ</u>
in dem → im	in das → ins
an dem → am	an das → ans
zu dem → zum	
bei dem → beim	
von dem → vom	

Manche Präpositionen verschmelzen mit dem Artikel wie *von+dem* → *vom*. Im Sprachgebrauch sind diese verschmolzenen Formen völlig üblich. Für die grammatische Analyse sind die Verschmelzungen jedoch problematisch. Denn in der verschmolzenen Form *im* stecken viele Informationen: es handelt sich um die Präposition *in* und den definiten maskulinen Artikel Singular im Dativ. Die Verschmelzung von Präposition und Artikel ist zudem nicht durchgängig, da *von+der* oder *von+den* zum Beispiel nicht zusammengezogen werden (*in der Schule*, *in den Wäldern*).

Wir empfehlen beim Arbeiten mit Bausteinen deswegen immer, die nicht verschmolzene Form zu ‚schreiben‘ (*von dem Bäcker*, *in dem Wald*), um die grammatische Struktur möglichst explizit zu zeigen. Dies ist besonders wichtig für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Luxemburgisch oder Deutsch. Für sie ist der Erwerb von Kasus anstrengend, da sie die Wörter lernen müssen, die einen bestimmten Kasus vergeben – zum Beispiel, dass die Präposition *von* Dativ vergibt. Zudem müssen sie die Formen lernen, die durch Kasus verändert werden (für einen Überblick über die häufigsten Formen im Deutschen siehe Anhang). Beim Vorlesen eines Satzes wie *Der Riese spielt im Wald*, legen die Kinder also *Der Riese spielt in dem Wald* und lesen anschließend entweder nur die explizitere (*in dem Wald*) oder beide Variationen vor.

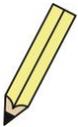


Nominativ, Akkusativ, Dativ und die dadurch veränderten Formen

Auf den folgenden Seiten werden die Grundform der Determinanten, Adjektive und Pronomen im Nominativ und ihre Veränderungen im Akkusativ und Dativ besprochen. Der Genitiv wird in der *Bausteng Grammatik* nicht behandelt. Siehe dazu Granzow-Emden (2013).

Nominativ (= das jemand-Schiff)

Der Nominativ ist die sogenannte Ausgangsform (die Katze, der Hund, das Schaf). Es ist die Form eines Nomens, wie es in den Wörterbüchern zitiert ist und die im Fremdsprachenunterricht als Vokabel gelernt wird. Das Subjekt eines Satzes steht im Nominativ.



Übung 1

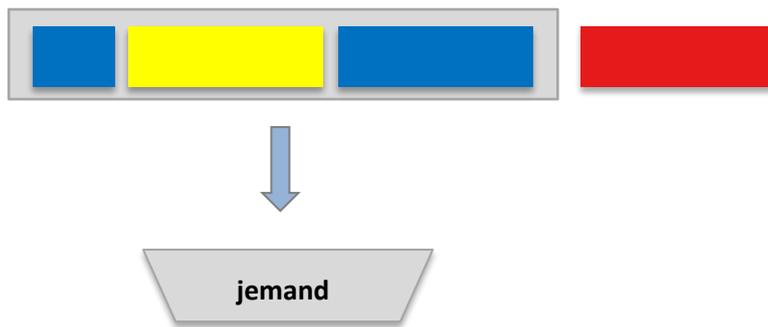
Die Schüler fassen die Nominalphrasen der folgenden Sätze in Schiffe zusammen.

- *Der Wolf heult.*
- *Die Großmutter schnarcht.*
- *Das Rotkäppchen rennt.*
- *Der böse Wolf heult.*
- *Die müde Großmutter schnarcht.*
- *Das mutige Rotkäppchen rennt.*

Was fällt uns auf, wenn wir die Determinanten und Adjektive der Beispiele genauer betrachten?

- Die Determinanten stehen in der Ausgangsform (der, die, das)
- Die Adjektive, die vor Nomen stehen, enden auf - e

Die Schüler legen ein Schema für den Nominativ-Fall an. Das entsprechende Schiff wird das **jemand-Schiff** genannt, da man in allen Beispielsätzen das Subjekt durch *jemand* ersetzen kann (*jemand singt/schnarcht/rennt*).



<u>jemand-Schiff</u>		
	der → der	
	die → die	 + e
	das → das	

Wir erweitern das jemand-Schiff mit unbestimmten Artikeln:

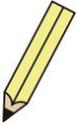
- *Ein böser Wolf heult.*
- *Eine müde Großmutter schnarcht.*
- *Ein ängstliches Rotkäppchen rennt.*

<u>jemand-Schiff</u>		
	ein (der) → ein	 + er
	ein (die) → eine	 + e
	eine (das) → ein	 + es

Dativ (= das jemandem-Schiff)

Um zu erkennen, welche Kasusformen in einem Satzglied vergeben werden, muss das Verb (und eventuell die Präpositionen) explizit benannt und auf den roten (Verb) bzw. weißen Baustein (Präposition) geschrieben werden. Denn nur bestimmte Verben vergeben Dativ (z.B. *begegnen*, *antworten*, *winken*).

Dativ mit bestimmtem Artikel im Singular



Übung 1

Wir untersuchen folgende Sätze mit dem Verb *begegnen*. Dazu fassen die Schüler die Nominalphrasen der folgenden Sätze in Schiffe zusammen.

- *Der Wolf begegnet der Großmutter.*
- *Die Großmutter begegnet dem Rotkäppchen.*
- *Das Rotkäppchen begegnet dem Wolf.*

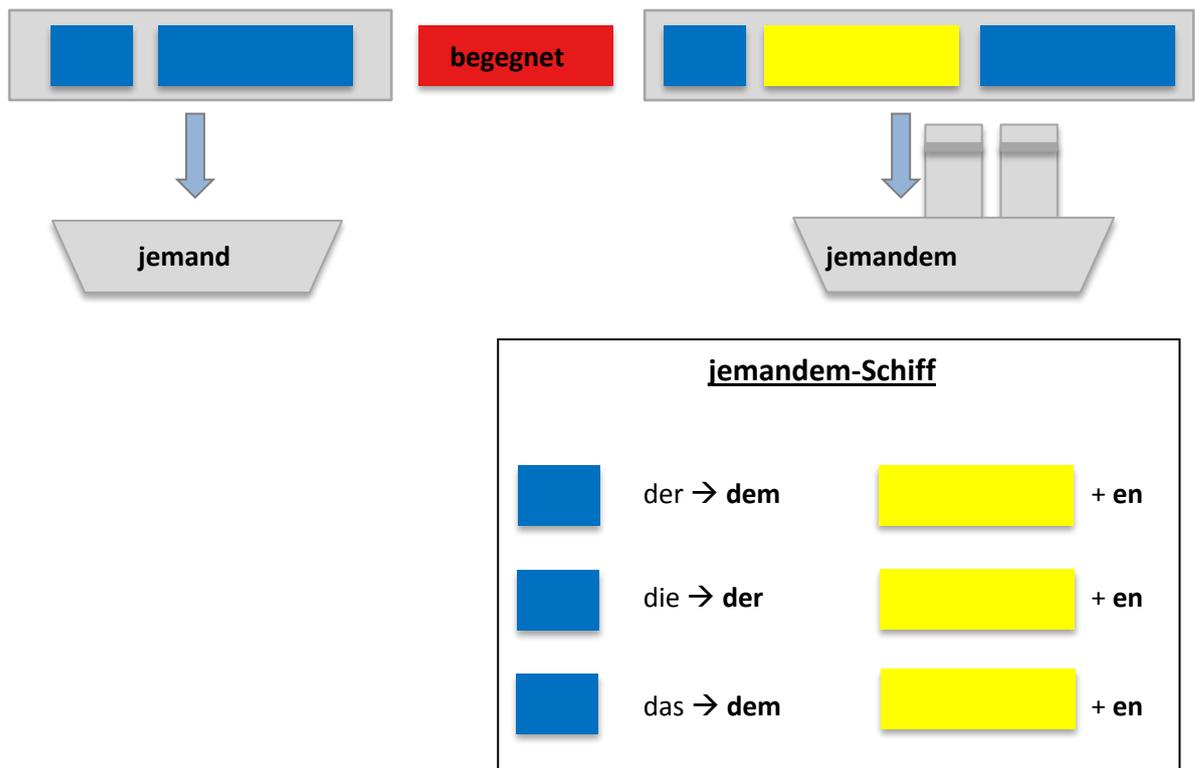
- *Der Wolf begegnet dem ängstlichen Rotkäppchen.*
- *Die Großmutter begegnet dem bösen Wolf.*
- *Das Rotkäppchen begegnet der müden Großmutter.*



Reflexion:

Welche Formen und Wörter verändern sich im Dativ?

Die Schüler legen ein Schema für den Dativ-Fall an. Das entsprechende Schiff wird das **jemandem-Schiff** genannt, da man in allen Beispielsätzen das Objekt durch *jemandem* ersetzen kann (*jemandem begegnen/winken/antworten*).



Die Schüler lernen Verben und Präpositionen kennen, die Dativ, also das jemandem-Schiff auslösen. Dazu wird ihnen eine Liste mit Verben und Präpositionen ausgeteilt (siehe Anhang). Die Schüler lernen, wie sich Determinanten (Artikel) und Adjektive im Dativ verändern.

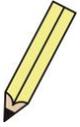
Übung 2

Wir bilden Sätze, in denen das Verb ein direktes Objekt braucht und Dativ vergibt. Die Schüler bedienen sich der Verbenliste.

- *Der Kellner dankt dem Gast.*
- *Der Hund gehorcht der Besitzerin.*
- *Der Bauer hilft dem Schaf.*

Dann werden Variationen gebildet, indem Adjektive eingefügt werden:

- *Der freundliche Kellner dankt dem großzügigen Gast.*
- *Ein braver Hund gehorcht der strengen Besitzerin.*
- *Der besorgte Bauer hilft dem verletzten Schaf.*



Übung 3

Wir bilden Sätze, in denen das Verb eine Präposition verlangt, die Dativ vergibt.

- *Die Krankenschwester schaut nach dem Patienten.*
- *Der Weg führt zu der Burg.*
- *Das Buch liegt auf dem Regal.*



Reflexion:

Die Schüler lassen die Schiffe um das Verb fahren und beobachten, dass sich die Grundbedeutung des Satzes nicht ändert. Allerdings ändert sich der Fokus: das an erster Stelle stehende Satzglied steht im Fokus der Äußerung, auf ihm liegt die Bedeutung.

Dativ mit unbestimmtem Artikel im Singular

In einem nächsten Schritt wird das jemandem-Schiff mit unbestimmtem Artikel eingeführt.

- *Ein freundlicher Kellner dankt einem großzügigen Gast.*
- *Ein braver Hund gehorcht einer strengen Besitzerin.*
- *Ein besorgter Bauer hilft einem verletzten Schaf.*

<u>jemandem- Schiff</u>				
	ein (der) →	einem		+ en
	eine (die) →	einer		+ en
	ein(das) →	einer		+ en

Akkusativ (= jemanden-Schiff)

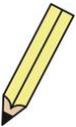
Zur Erinnerung: Um zu erkennen, welche Kasusformen in einem Satzglied vergeben werden, muss das Verb (und eventuell die Präpositionen) explizit benannt und auf den Satzbaustein geschrieben werden. Denn bestimmte Verben vergeben Akkusativ (z.B. *treffen, essen, rufen*).



Exkurs:

Die jemandem- und jemanden-Schiffe erlauben es den Kindern, von Beginn an die Verben und Präpositionen mit dem entsprechenden Kasus zu lernen. Semantisch logisch ist „jemand/jemanden/jemandem“ aber nur bei Personen. Um die Formen einzuüben, sollten also zunächst Objekte geübt werden, die Personen oder Tiere repräsentieren: den Wolf, das Rotkäppchen, die Schreinerin, Wenn das Prinzip von Kasus verinnerlicht worden ist, können die Schiffe umbenannt werden in die Fachbegriffe Nominativ, Akkusativ, Dativ. In dem Satz *Der Junge isst einen Apfel* vergibt *essen* Akkusativ. *Einen Apfel* gehört deswegen in das jemanden-Schiff (Akkusativ-Schiff).

Akkusativ mit bestimmtem Artikel im Singular



Übung 1

Wir untersuchen folgende Sätze mit dem Verb *treffen*. Dazu fassen die Schüler die Nominalphrasen der folgenden Sätze in Schiffe zusammen.

- *Der Wolf trifft die Großmutter.*
- *Die Großmutter trifft das Rotkäppchen*
- *Das Rotkäppchen trifft den Wolf.*

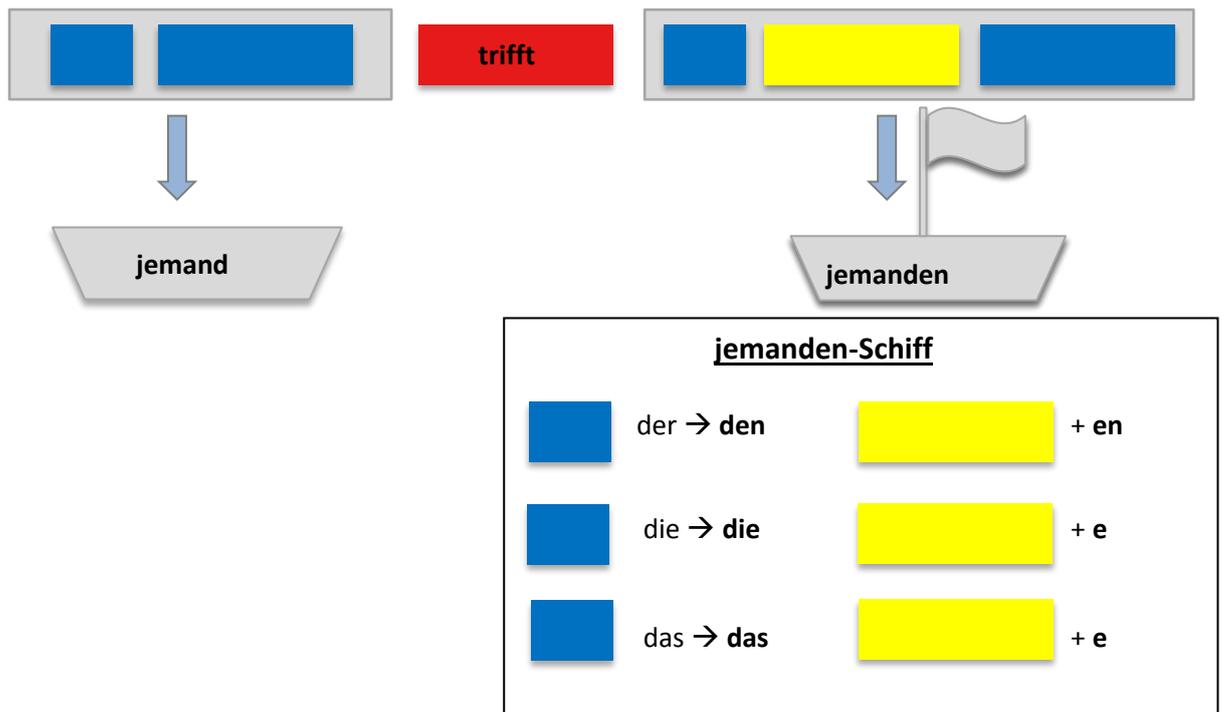
- *Der Wolf trifft das mutige Rotkäppchen.*
- *Die Großmutter trifft den bösen Wolf.*
- *Das Rotkäppchen trifft die müde Großmutter.*



Reflexion:

Welche Formen und Wörter verändern sich im Akkusativ?

Die Schüler legen ein Schema für Akkusativ an. Das passende Schiff wird das **jemanden-Schiff** genannt, da man in allen Beispielsätzen das Objekt durch *jemanden* ersetzen kann (*jemanden treffen/rufen*). Das Schema kann in einem ersten Schritt nur für bestimmte Artikel im Singular erstellt und nach und nach erweitert werden. Denn das Schema ändert sich bei unbestimmtem Artikel.



Die Schüler lernen Verben und Präpositionen kennen, die Akkusativ, also das **jemanden-Schiff** auslösen. Dazu wird ihnen eine Liste an Verben und Präpositionen ausgeteilt (siehe Anhang). Die Schüler lernen, wie sich Determinanten (Artikel) und Adjektive im Akkusativ verändern.



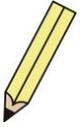
Übung 2

Wir bilden Sätze, in denen das Verb ein direktes Objekt braucht und Akkusativ vergibt. Die Schüler bedienen sich der Verbenliste.

- *Der Nachbar grüßt den Briefträger.*
- *Das Schaf küsst die Kuh.*
- *Die Mutter badet das Baby.*

Dann werden Variationen gebildet, indem Adjektive eingefügt werden:

- *Der freundliche Nachbar grüßt den verzweifelten Briefträger.*
- *Das alte Schaf küsst die verwirrte Kuh.*
- *Die fürsorgliche Mutter badet das schmutzige Baby.*



Übung 3

Wir bilden Sätze, in denen das Verb eine Präposition verlangt, die Akkusativ vergibt.

- *Die Stunde beginnt ohne den Schüler.*
- *Die Blumen sind für die Sängerin.*
- *Der Ball rollt in das Tor.*

Akkusativ mit unbestimmtem Artikel im Singular

In einem nächsten Schritt wird das jemanden-Schiff mit einem unbestimmten Artikel eingeführt:

- *Ein freundlicher Nachbar grüßt einen verzweifelten Briefträger.*
- *Ein altes Schaf küsst eine verwirrte Kuh.*
- *Eine fürsorgliche Mutter badet ein schmutziges Baby.*

		<u>jemanden-Schiff</u>	
	ein (der) → einen		+ en
	eine (die) → eine		+ es
	ein (das) → ein		+ e

Verben und ihre Position im Satz

In diesem Kapitel wird die Stellung des Verbs im Hauptsatz eingeführt. In diesem Rahmen wird zunächst die Stellung des konjugierten Verbs betrachtet. Anschließend werden zweigeteilte Verben, also trennbare Verben (einkaufen – kauft ein), Modalverben (will/kann einkaufen) und Hilfsverben zur Bildung von Perfekt (hat eingekauft) und Futur (wird einkaufen) thematisiert. Das Kapitel beschränkt sich auf Hauptsätze.

Exkurs: die Verbkammer

Eine Besonderheit des Deutschen ist die sogenannte Verbkammer. Wenn ein Verb in einem Satz getrennt ist, bilden die beiden Teile des Verbs die linke und rechte Verbkammer. Das ist bei folgenden Formen der Fall: bei trennbaren Verben (einkaufen – kauft ein), Modalverben (will/kann einkaufen), Hilfsverben zur Bildung des Perfekts (hat eingekauft) oder zur Bildung des Futur (wird einkaufen). Das typische Schema des Hauptsatzes im Deutschen sieht folgendermaßen aus:

	Vorfeld/Position 1 Ein Satzglied, das aus einem oder mehreren Elementen bestehen kann	Verb Konjugiertes Verb	Mittelfeld Alle Satzglieder (getrennt durch /) außer das Satzglied, das auf Position 1 steht	Verb Nicht konjugierter Teil des Verbs
Bsp 1	<i>Karin</i>	<i>isst</i>	<i>Kuchen</i>	--
Bsp 2	<i>Der schöne Hund mit dem blauen Fell, dem ich nachmittags immer begegne</i>	<i>knurrt</i>	<i>laut</i>	--
Bsp 3 trennbares Verb	<i>Heute</i>	<i>kauft</i>	<i>Karin</i>	<i>ein</i>
Bsp 4 Modalverb	<i>Karin</i>	<i>will</i>	<i>morgen</i>	<i>einkaufen</i>
Bsp 5 Perfekt	<i>Gestern</i>	<i>hat</i>	<i>Karin</i>	<i>eingekauft</i>
Bsp 6 Futur	<i>Im nächsten Winter</i>	<i>will</i>	<i>Karin</i>	<i>verreisen</i>
Bsp 7 komplexes Mittelfeld	<i>An einem schönen Vormittag</i>	<i>wachte</i>	<i>der Troll / auf einem Waldweg / unweit des Schlosses</i>	<i>auf</i>

Abbildung: Verbkammer

Die Tabelle stellt das Schema der Verbklammer dar. An erster Position im Satz, dem sogenannten ‚Vorfeld‘ kann jedwedes Satzglied stehen. Beispiele 1 und 2 stellen Sätze mit einem Verb dar. Das Verb steht an zweiter Position. In den Beispielen 3-6 sind jeweils beide Verbpositionen besetzt: das konjugierte Verb steht an zweiter Stelle, der nicht konjugierte Teil an letzter Position. Zwischen den Teilen des Verbs können keiner, einer, oder viele weitere Satzglieder stehen. In Beispiel 7 sind mehrere Satzglieder im Mittelfeld aufgeführt und jeweils durch / getrennt.

Die Stellung des konjugierten Verbs im Aussagesatz (V2)

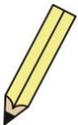
Das konjugierte Verb im Hauptsatz steht immer an zweiter Position. Jedes andere Satzglied kann die erste Position besetzen. Dadurch können alle weiteren Satzglieder/Phrasen um das Verb gedreht werden. Das führt dazu, dass das konjugierte Verb im Aussagesatz in der Klasse als „Drehwort“ oder „Achsenwort“ bezeichnet werden könnte. Ein Beispiel:

<i>Der kleine Hund</i>	<i>schläft</i>	<i>im Wohnzimmer</i>	<i>vor dem Fernseher.</i>
<i>Im Wohnzimmer</i>	<i>schläft</i>	<i>der kleine Hund</i>	<i>vor dem Fernseher.</i>
<i>Vor dem Fernseher</i>	<i>schläft</i>	<i>im Wohnzimmer</i>	<i>der kleine Hund.</i>

Ein Satzglied, das sogenannte „Vorfeld“ steht vor dem Verb, also an erster Position. Es kann aus einem oder mehreren Wörtern bestehen. In den folgenden Beispielen ist die erste Position des Satzes unterstrichen.

- Karin geht in die Stadt.
- Die kluge Karin geht in die Stadt.
- Die kluge Karin mit den blauen Haaren geht in die Stadt.
- Heute geht die kluge Karin mit den blauen Haaren in die Stadt.
- In die Stadt geht heute die kluge Karin.

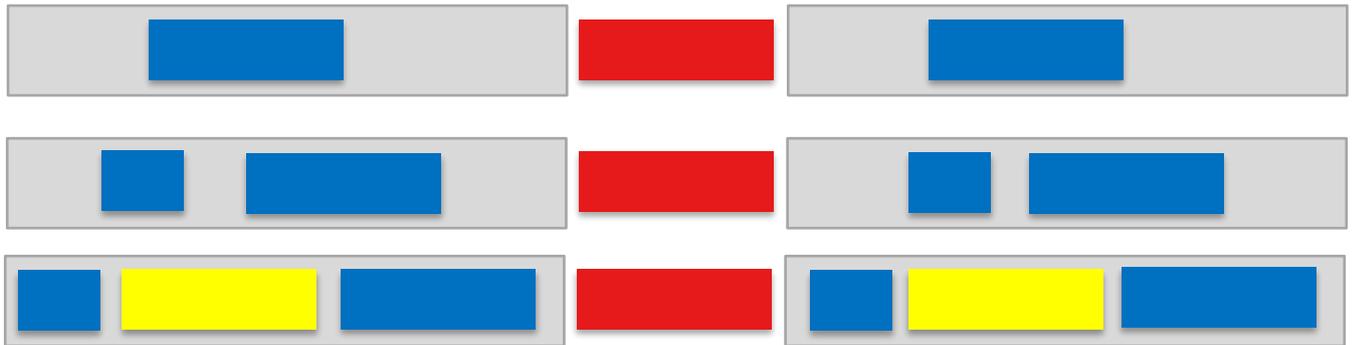
In einem Hauptsatz gibt es also immer eine Position vor dem Verb, unabhängig davon, ob es sich um das Subjekt, ein Objekt oder eine Angabe zu Ort, Zeit, usw. handelt.



Übung 1

Das Ziel der Übung ist, dass die Schüler erkennen, dass das Verb immer an der zweiten Stelle steht. Hierfür bilden sie Sätze in denen eine Nominalphrase aus 1, 2, 3, und 4 Wörtern besteht. Dann schreiben sie den Satz mit Bausteinen und platzieren alle Bausteine auf die entsprechenden Schiffe. Wo steht das Verb?

- *Anna rettet Tom.*
- *Der Nachbar rettet die Katze.*
- *Ein netter Nachbar rettet meine kleine Katze.*
- *Nette, mutige Nachbarn retten die kleine, ängstliche Katze.*
- *Der nette, mutige, tatkräftige Nachbar rettet die Katze.*



Reflexion:

Die Schüler drehen die Schiffe um das Verb. Wie lautet der neue Satz? Wo steht das Verb jetzt? An welcher Stelle steht das Verb im Hauptsatz immer?

- *Die Katze rettet der Nachbar.*
- *Meine kleine Katze rettet ein netter Nachbar.*
- *Die kleine, ängstliche Katze retten nette, mutige Nachbarn.*
- *Die Katze rettet der nette, mutige, tatkräftige Nachbar.*

Als weiterführende Reflexion im Zyklus 4 können die Nominalphrasen des *jemanden-Schiffs* auch so umgewandelt werden, dass sie ein *jemand Schiff* werden (im Nominativ stehen) und umgekehrt, dass das Subjekt (*jemand-Schiff*, im Nominativ) zum Akkusativobjekt wird (*jemanden-Schiff*).

- *Der Nachbar rettet die Katze – Die Katze rettet der Nachbar.*
- *Die Katze rettet den Nachbarn – Den Nachbarn rettet die Katze.*

Zweigliedrige Verben: die „Verbklammer“

In vielen Sätzen steht außer dem konjugierten Verb noch ein weiteres Verb oder eine Verbpartikel, wie in:

- *Karin hat eingekauft.* (Hilfsverb + Partizip)
- *Karin will einkaufen.* (Modalverb + Infinitiv)
- *Karin kauft ein.* (konjugiertes Verb + Partikel des Verbs *einkaufen*)

Im folgenden Abschnitt erklären wir, wie wir die Stellung von zweigliedrigen Verben im Hauptsatz sichtbar machen.

Wie schon beschrieben, steht das (konjugierte) Verb im Aussagesatz an zweiter Stelle. Hier ein Satz im Präsens: *Der Clown antwortet dem Papagei.*



Steht der gleiche Satz im **Perfekt**, steht das konjugierte Verb (haben oder sein) an zweiter Stelle und das Partizip des Vollverbs an letzter Stelle des Satzes: *Der Clown hat dem Papagei geantwortet.*

Die Satzstruktur ist dieselbe im **Futur** sowie **mit Modalverben**:

- *Der Clown hat dem Papagei geantwortet.*
- *Der Clown wird dem Papagei antworten.*
- *Der Clown muss/will/kann dem Papagei antworten.*





Übung 1: Übung mit zweigliedrigen Verben (Perfekt, Futur, Modalverben und trennbare Verben)

Der/die Lehrende gibt einen einfachen Satz vor, den die Schüler mit Hilfe von Satzbausteinen legen.

Meine Schwester isst ein Eis.

Wie lautet der Satz, wenn sie noch kein Eis isst, das aber will?

Meine Schwester will ein Eis essen.

Wie lautet der Satz, wenn sie ein Eis gegessen hat?

Meine Schwester hat ein Eis gegessen.

Wie lautet der Satz, wenn sie ein Eis essen wird?

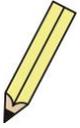
Meine Schwester wird ein Eis essen.

Wie lautet der Satz, mit dem Verb *aufessen*?

Meine Schwester isst ein Eis auf.

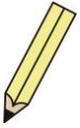
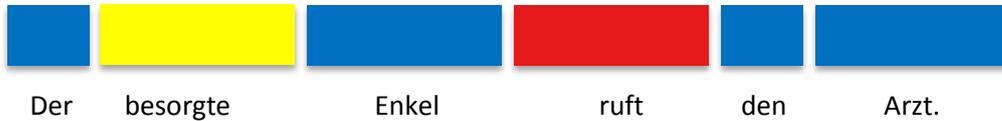
Weitere Angaben, die in diesen Sätzen enthalten sein können, stehen zwischen dem konjugierten Verb und dem zweiten Verb oder der Verbpartikel. In dem folgenden Beispiel wurden drei weitere Satzglieder (3 „jemanden-Schiffe“) zwischen die „Verbklammer“ gesetzt:

Karin **will** mit ihrer Freundin in der Eisdiele ein Eis **essen**.



Übung 2

Die Schüler bilden einen Satz mit „*jemanden rufen*“ und legen ihn mit Bausteinen.



Übung 3

Den gleichen Satz schreiben wir im Perfekt und dann im Futur.

Wie sieht der Satz aus, wenn wir das Modalverb *müssen* einfügen?

Jetzt wollen wir einen Satz mit *jemanden anrufen* bilden. Welche Struktur hat der Satz?



Exkurs: Darstellung der Verben bei trennbaren Verben (aufessen, einkaufen, aufbauen, etc.)

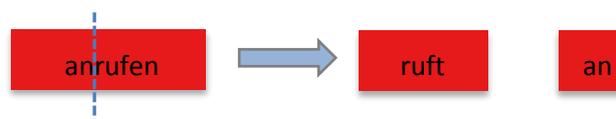
Was passiert bei trennbaren Verben? Wie stellen wir Verbpartikel mit Bausteinen dar? Die Form der Bausteine bei trennbaren Verben könnte mit den Schüler/innen diskutiert werden. Zwei gleichgroße Rote? Oder teilen wir bei trennbaren Verben (z.B. anrufen) einen roten Stein in zwei Teile, da es sich um ein einziges Verb handelt? Also ein großer Roter und ein kleiner Roter?



oder



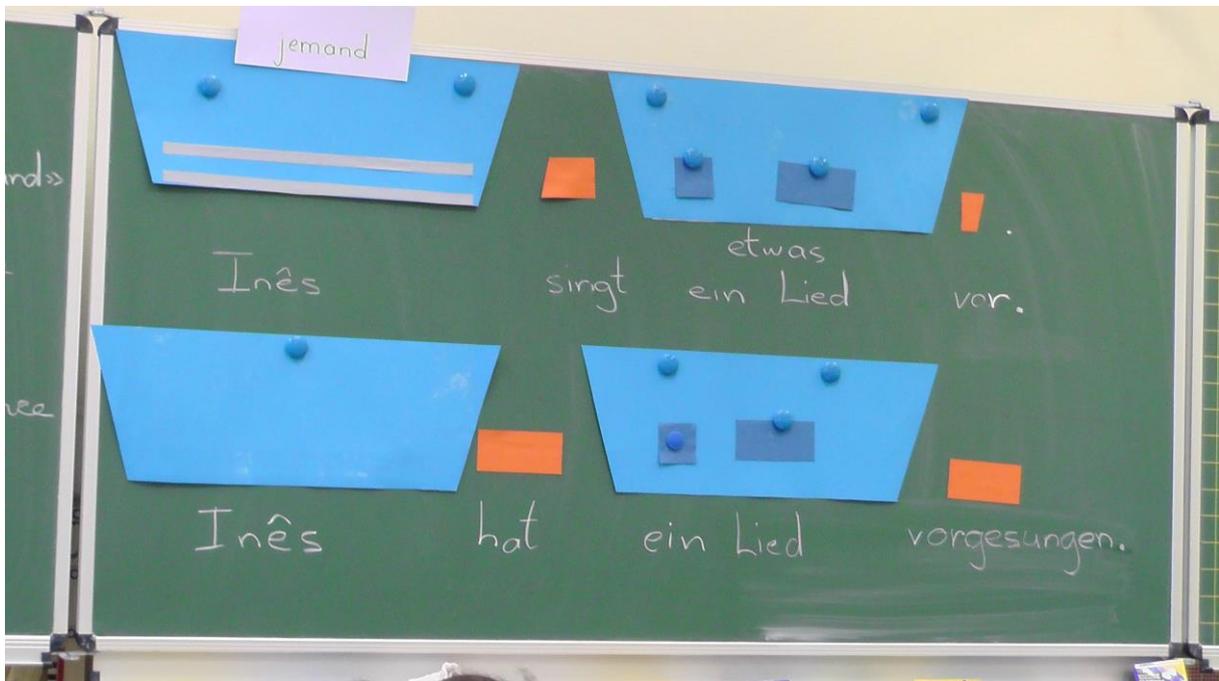
Wir bevorzugen bei trennbaren Verben die zweite, untere Darstellung mit einem großen und einem kleinen roten Stein. Dies soll deutlich machen, dass es sich bei *einkaufen* auch in der Form *kauft ein* semantisch um ein einziges Verb handelt. Also:



Für die Darstellung von Modalverben, Perfekt und Futur dagegen verwenden wir zwei große rote Bausteine, da es sich jeweils um zwei verschiedene Verben handelt.

Die Köchin will einkaufen.

Die Köchin hat Suppe gekocht.



Mehrgliedrige Sätze

Die Analyse von mehrgliedrigen Sätzen schlagen wir vor allem für den Zyklus 4 vor.

In vielen Texten stehen mehrere Sätze in einer Satzeinheit. Zum Beispiel können folgende Sätze in einen einzigen Satz integriert werden:

Die Katze trinkt Milch. Der Hund frisst einen Knochen. Die Mäuse tanzen auf dem Tisch.

Die Katze trinkt Milch und der Hund frisst einen Knochen, aber die Mäuse tanzen auf dem Tisch.

In diesem Beispiel wurden **drei Hauptsätze** durch Konjunktionen miteinander verbunden. Die Stellung des Verbs ist dieselbe wie in den unverbundenen Einzelsätzen.

Es können auch **Hauptsätze mit Nebensätzen** verbunden werden. Dann ändert sich die Stellung des Verbs im Nebensatz. Noch einmal dieselben Beispiele wie vorhin:

Die Katze trinkt Milch. Der Hund frisst einen Knochen. Die Mäuse tanzen auf dem Tisch.

Die Katze trinkt Milch, wenn der Hund einen Knochen frisst.



Merke: Während in Hauptsätzen das konjugierte Verb an 2. Position steht, steht das konjugierte Verb in Nebensätzen am Schluss des Satzes.

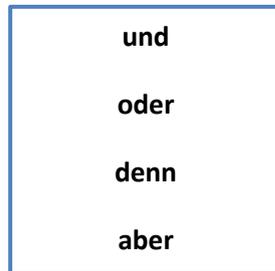
Im folgenden Satz steht der Nebensatz an erster Stelle, gefolgt von dem Hauptsatz. In diesem Fall bleibt das Verb im Nebensatz an letzter Stelle. Im Hauptsatz dagegen rutscht das Verb an die 1. Stelle nach dem Komma.

Wenn die Katze Milch trinkt, tanzen die Mäuse auf dem Tisch.

Hauptsatz + Hauptsatz

Die Verbindung von zwei Hauptsätzen zu einem Satz lässt sich mit den Bausteinen darstellen. Die Bausteine ermöglichen es den Schülern, die Position der Verben zu verdeutlichen. In diesem Kapitel empfehlen wir, sowohl das Komma als auch den Punkt zu benutzen, um zu verdeutlichen, dass es sich bei der Verbindung von zwei Hauptsätzen tatsächlich um zwei Sätze handelt (auch wenn nicht jeder davon mit Punkt abgeschlossen wird). Zudem sollten die weißen Steine mit der jeweils verwendeten Konjunktion beschriftet werden, um deutlich vor Augen zu führen, nach welcher Präposition ein weiterer Hauptsatz folgt.

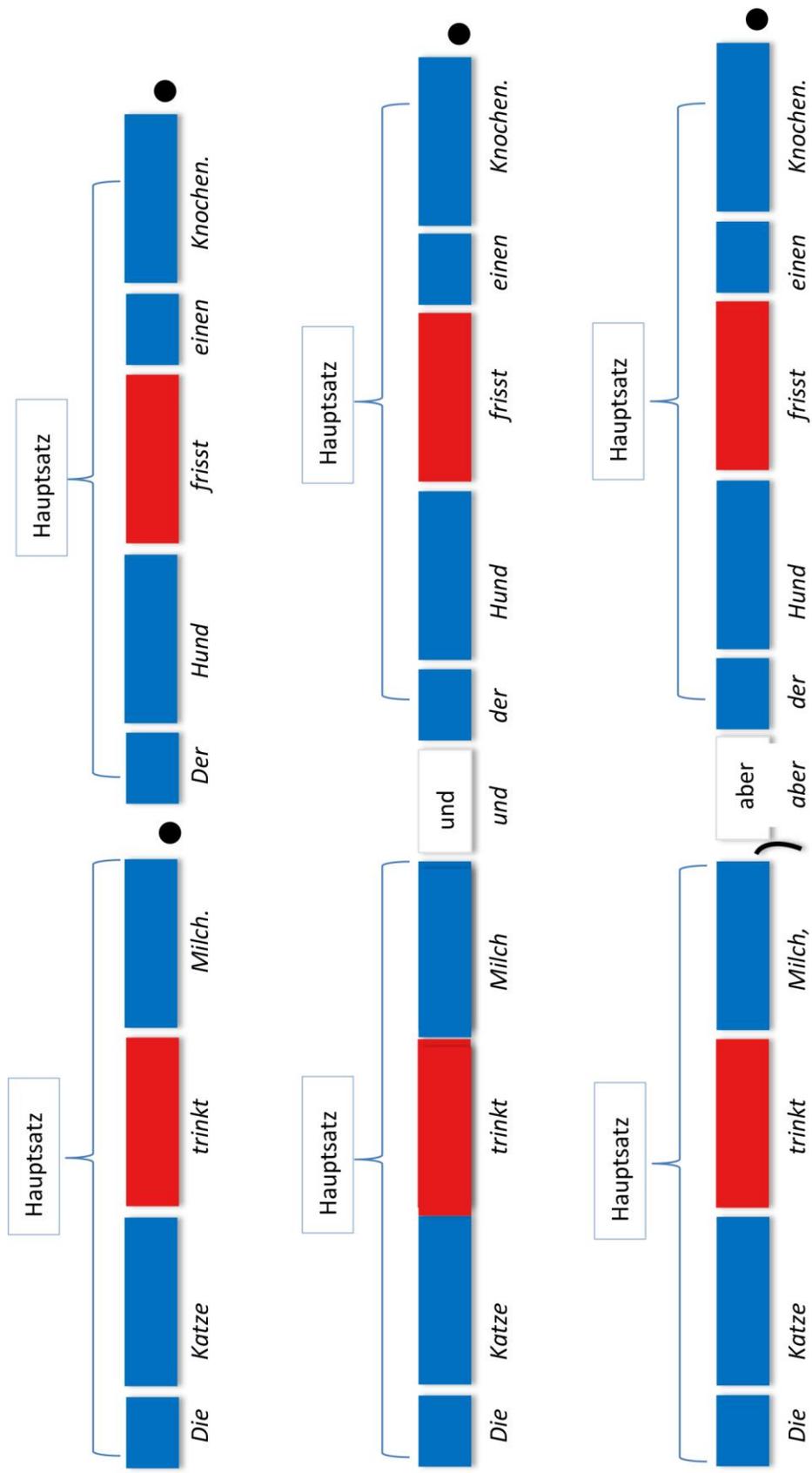
Mit folgenden Konjunktionen können Hauptsatz und Hauptsatz miteinander verbunden werden:

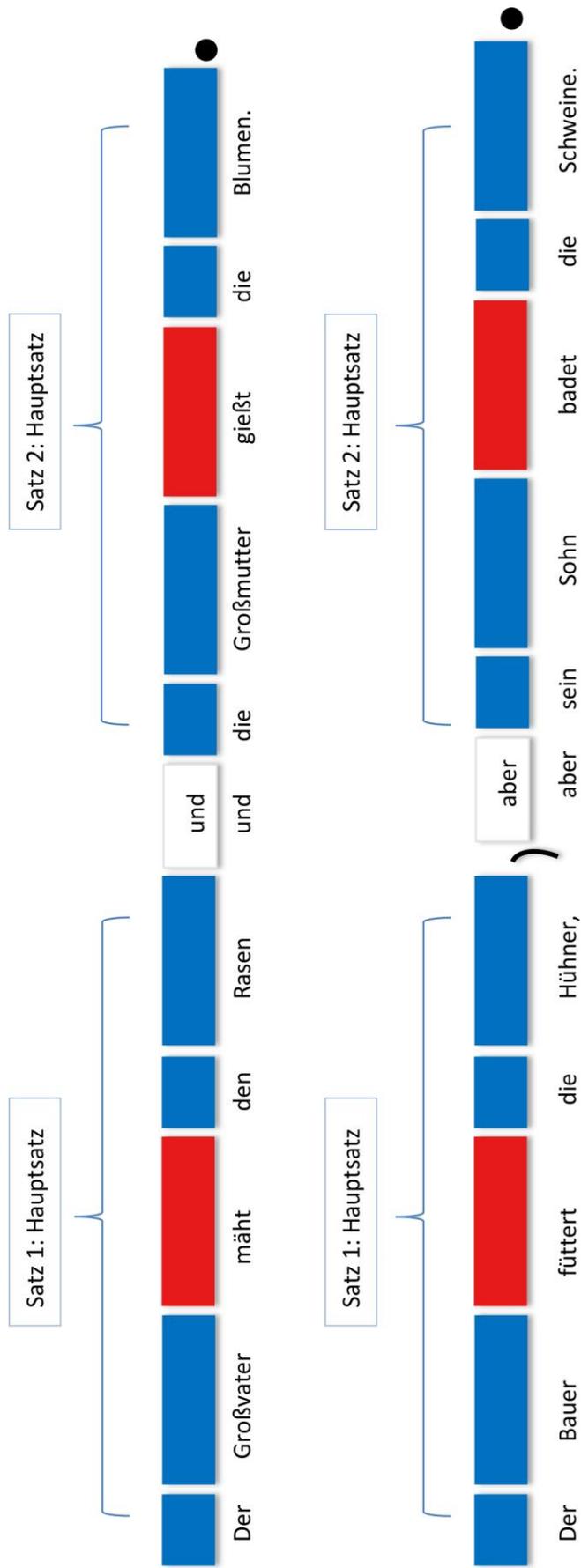


Übung 1

Benutze Bausteine und Schiffe, um folgende Sätze zu legen. Achte dabei auf die Position der Verben in den beiden Hauptsätzen.

- *Der Großvater mäht den Rasen und die Großmutter gießt die Blumen.*
- *Der Bauer füttert die Hühner, aber sein Sohn badet die Schweine.*







Reflexion:

Ordne die Steine den ‚jemand‘-, ‚jemanden‘- und ‚jemandem‘-Schiffen zu. In welchem Kontext kannst du die Schiffe um das Verb drehen?

Antwort: Die Schiffe können nur innerhalb eines Hauptsatzes um das konjugierte Verb gedreht werden.

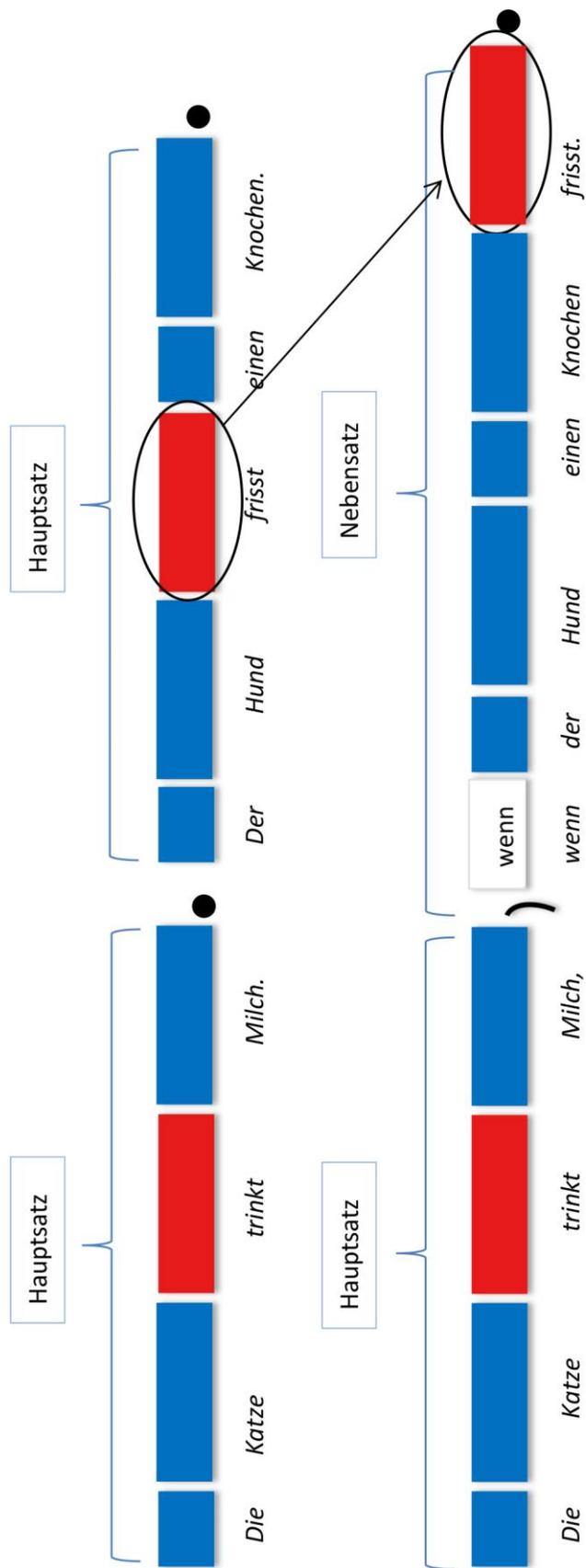
Weitere Beispielsätze können zur Übung und Reflexion herangezogen werden:

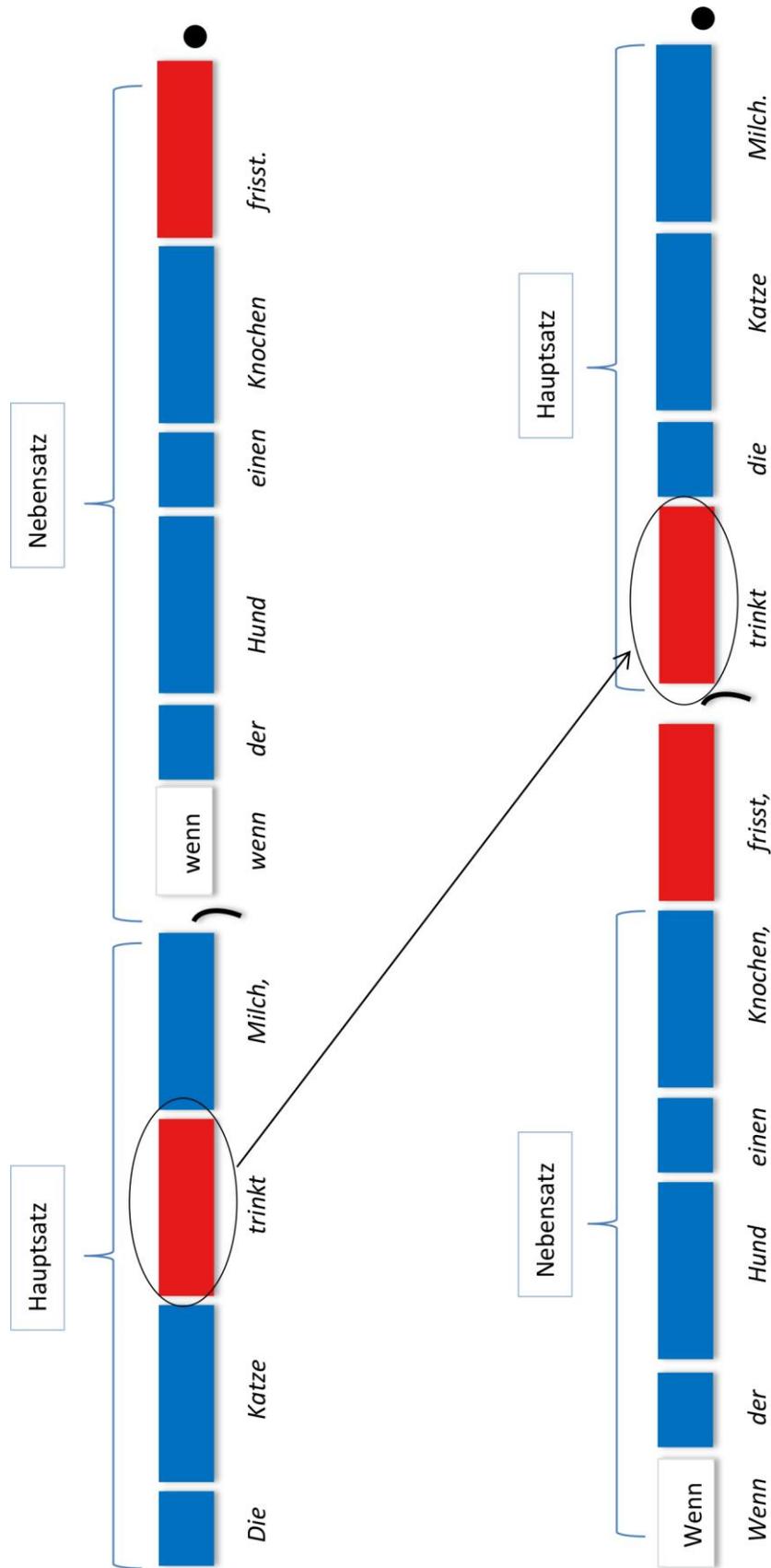
- *Der ungezogene Hund bellte im Haus und meine Katze kletterte auf den Baum.*
- *Das Brautpaar feiert auf der Tanzfläche, aber die Gäste sitzen auf ihren Plätzen.*
- *Kinder stürmen ins Haus, denn die Mutter backt Kuchen.*
- *Die Urlauber liegen am Strand oder sie besuchen ein Museum.*

Hauptsatz + Nebensatz

Die Verbindung von einem Haupt- und Nebensatz zu einem Satz lässt sich mit den Bausteinen darstellen. Die Bausteine ermöglichen es, den Schülern die Position der Verben zu verdeutlichen. In diesem Kapitel empfehlen wir sowohl das Komma als auch den Punkt zu benutzen, um zu verdeutlichen, dass es sich bei der Verbindung von Haupt- und Nebensatz tatsächlich um zwei Sätze handelt. Zudem sollten die weißen Steine mit der jeweils verwendeten Konjunktion beschriftet werden, um deutlich vor Augen zu führen, nach welcher Präposition ein Nebensatz eingeführt wird.

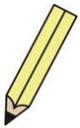
Deutlich wird, dass das Verb im Hauptsatz an zweiter Stelle steht. Im auf den Hauptsatz folgenden Nebensatz steht das konjugierte Verb an letzter Stelle.





Mit folgenden Konjunktionen können Nebensätze und Hauptsätze verbunden werden

weil
wenn
während
als
sobald
nachdem
obwohl



Übung 1

Benutze Bausteine und Schiffe um folgende Sätze zu legen. Achte dabei auf Haupt- und Nebensätze und die Position der Verben.

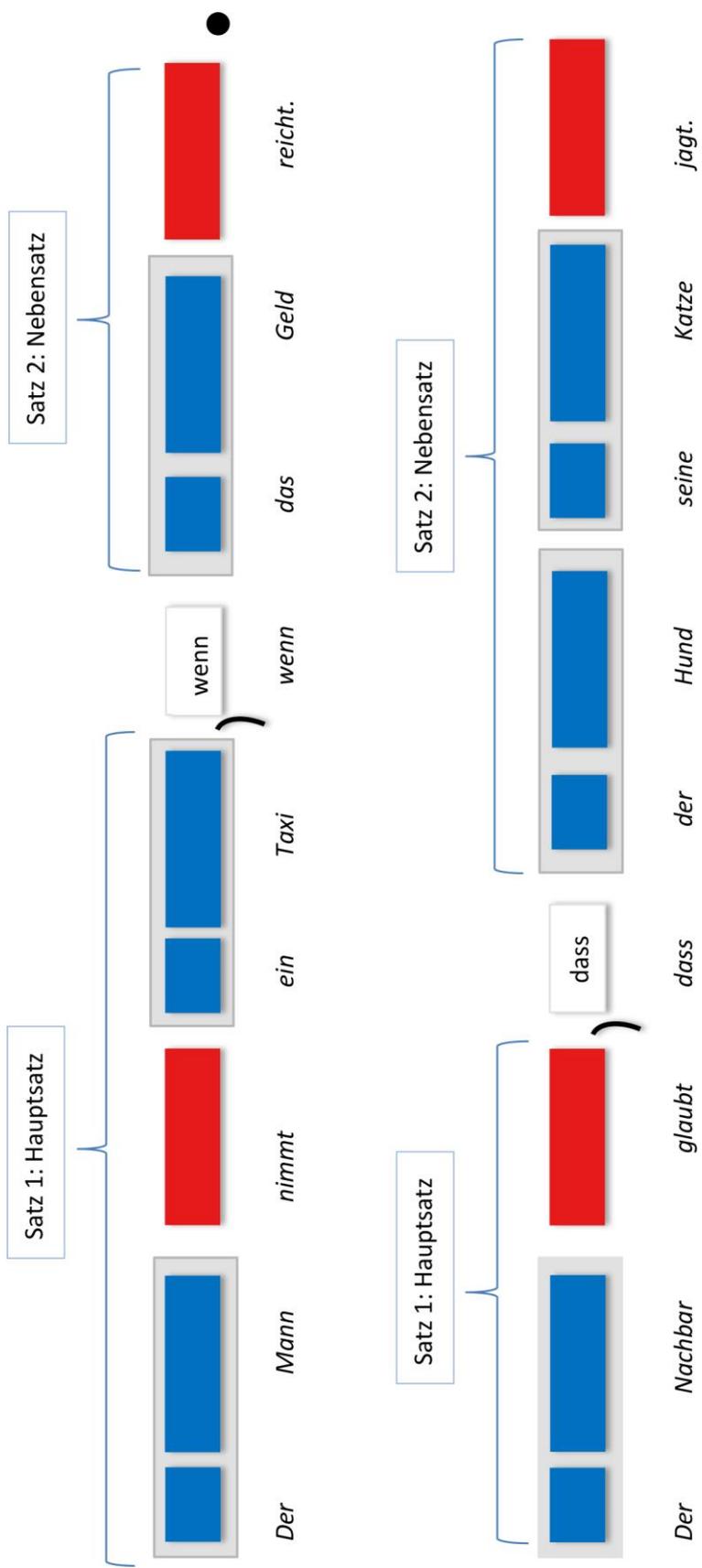
- *Der Mann nimmt ein Taxi, wenn das Geld reicht.*
- *Der Nachbar glaubt, dass der Hund seine Katze jagt.*

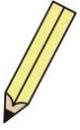


Übung 2

Verschiebe den Haupt- und Nebensatz und beobachte jetzt die Position der Verben.

- *Wenn das Geld reicht, nimmt der Mann ein Taxi.*
- *Dass der Hund seine Katze jagt, glaubt der Nachbar.*





Übung 3

Ordne die Steine in den obigen Sätzen den jemand-, jemanden- und jemandem-Schiffen zu. In welchem Kontext kannst du die Schiffe um das Verb drehen?

Antwort: Die Schiffe können nur innerhalb eines Hauptsatzes um das konjugierte Verb gedreht werden.

Weitere Beispielsätze können zur Übung und Reflexion herangezogen werden:

- *Der ungezogene Hund bellte in seiner Hundehütte, als der Briefträger klingelte.*
- *Das Brautpaar feiert auf der Tanzfläche, während die Gäste auf ihren Plätzen sitzen.*
- *Die Kinder stürmen ins Haus, weil die Mutter Kuchen backt.*
- *Das Mädchen kauft einen Knochen, obwohl der Hund keinen Hunger hat.*
- *Die Familie fährt zum Strand, wenn die Sonne aufgeht.*

➔ Wir merken uns: In Nebensätzen steht das konjugierte Verb am **Schluss, also an letzter Stelle/Position.**

Weiterführende Literatur zu komplexen Sätzen und Kommasetzung:

Granzow-Emden, M. (2014). Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Tübingen: Narr.

Lindauer, T. (2011). Das Komma zwischen Verbgruppen setzen. In Bredel, U., Reißig, T. (Hg.). Weiterführender Orthographieunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 601-609.

Lindauer, T., Sutter, E. (2005). Könige, Königreiche und Kommaregeln. Praxis Deutsch 191, S. 28-35.

Peyer, A. (2011). Sätze untersuchen. Lernorientierte Sprachreflexion und grammatisches Wissen. Stuttgart: Klett.

Deutsch-französischer Sprachvergleich

In diesem Kapitel werden deutsche und französische Satzstrukturen verglichen. Welche Gemeinsamkeiten haben deutsche und französische Sätze? Welche Unterschiede gibt es? Die folgenden Übungen regen das Bewusstsein der Schüler für die Strukturen verschiedener Sprachen an.

Negation

Deutsche und französische Sätze weisen Unterschiede bei der Stellung der Negation auf. Um die Negation in Sätzen mit Bausteinen zu symbolisieren, wird der schwarze Baustein eingeführt.

Im Französischen werden zwei schwarze Bausteine benutzt, um die Wörter *ne ...pas* zu schreiben. Sie umschließen das konjugierte Verb.

ne ... *pas*


Im Deutschen steht der schwarze Stein für jeweils die Wörter *nicht* oder *auch kein*, oder *keine*.

nicht / kein




Übung 1

Der/die Lehrende gibt einen deutschen und einen französischen Satz vor. Die Schüler legen den Satz mit Bausteinen.

- *Die Katze isst den Keks.*
- *Le chat mange le biscuit.*


Die Katze isst den Keks.


Le chat mange le biscuit.

Im nächsten Schritt schreiben die Schüler die beiden Sätze in Negations-Form auf und legen sie anschließend mit Bausteinen.

- *Die Katze isst den Kekes nicht.*
- *Le chat ne mange pas le biscuit.*

A row of six colored blocks representing the words in the sentence. From left to right: a blue block for 'Die', a blue block for 'Katze', a red block for 'isst', a blue block for 'den', a blue block for 'Keks', and a black block for 'nicht.' Below each block is its corresponding word.

Die Katze isst den Kekes nicht.

A row of seven colored blocks representing the words in the sentence. From left to right: a blue block for 'Le', a blue block for 'chat', a black block for 'ne', a red block for 'mange', a black block for 'pas', a blue block for 'le', and a blue block for 'biscuit.' Below each block is its corresponding word.

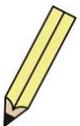
Le chat ne mange pas le biscuit.



Reflexion:

Die Schüler vergleichen die beiden Satzstrukturen? Wo steht der schwarze Baustein? Wo der rote Baustein?

Der/die Lehrende legt eine von beiden Strukturen. Handelt es sich um einen deutschen oder einen französischen Satz? Wie könnte der Satz lauten? Wie erkennen wir, ob es eine deutsche oder eine französische Satzstruktur ist?



Übung 2

Im Deutschen gibt es zwei Variationen der Verneinung: nicht und kein/keine.

Beachte die unterschiedliche Stellung der Verneinung:

A row of six colored blocks representing the words in the sentence. From left to right: a blue block for 'Die', a blue block for 'Katze', a red block for 'isst', a blue block for 'den', a blue block for 'Keks', and a black block for 'nicht.' Below each block is its corresponding word.

Die Katze isst den Kekes nicht.

A row of five colored blocks representing the words in the sentence. From left to right: a blue block for 'Die', a blue block for 'Katze', a red block for 'isst', a black block for 'keinen', and a blue block for 'Keks.' Below each block is its corresponding word.

Die Katze isst keinen Kekes.

Was ist der Unterschied zwischen den beiden Sätzen?

Auch im Französischen lassen sich die beiden Variationen der Verneinung ausdrücken:


Le chat ne mange pas le biscuit.


Le chat ne mange pas de biscuit.

Beobachte den Unterschied zwischen den beiden Sprachen. Überlege dir Situationen, in denen du den einen oder anderen Satz eher sagen würdest.

Stellung der Adjektive

In den vorigen Kapiteln wurden bereits deutsche Satzstrukturen mit Adjektiven thematisiert. Wie beschrieben, fügen sich im Deutschen die Adjektive zwischen den kleinen blauen und den großen blauen Stein bzw. stehen immer vor dem Nomen. Wie sehen französische Satzstrukturen mit Adjektiven aus? Gibt es Unterschiede?

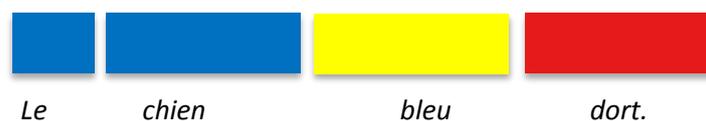
Zuerst wird die deutsche Satzstruktur wiederholt:



Wie lautet der Satz im Französischen?



Wir merken, dass die Satzstrukturen identisch sind. Der gelbe Stein steht in beiden Fällen zwischen dem kleinen und dem großen blauen Stein. Untersuchen wir die folgenden Sätze:



Hier sind die deutschen und die französischen Satzstrukturen nicht gleich. Im Französischen steht der gelbe Satzbaustein hinter dem großen Blauen.

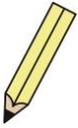
Wir prägen uns ein, dass

- im Deutschen Adjektive immer vor dem Nomen stehen.
- im Französischen kurze, sehr häufig verwendete Adjektive vor dem Nomen stehen. Beispiel: *le joli bouquet*. Viele Adjektive stehen jedoch hinter dem Nomen. Beispiel: *le pantalon noir*.

Kasus und Schiffe

Auch im Französischen gibt es Kasus. Dieser wird meistens aber nicht explizit realisiert (Kasus zeigt sich im Französischen aber an Pronomen (*le-lui*), die in diesem Buch aber nicht besprochen werden.)

Können wir die Schiffe auch im Französischen anwenden?



Übung 1

Die Schüler legen folgenden deutschen Satz mit Bausteinen: *Die Frau begrüßt den Mann.*



Jetzt schreiben sie denselben Satz auf Französisch: *La femme aide l'homme.*



Wenn wir beide Sätze vergleichen, fällt uns auf, dass die deutsche und die französische Struktur identisch sind. Jetzt drehen wir die Satzglieder um das Verb.



Wie oben beschrieben, lassen sich im Deutschen Satzglieder um das Verb herum drehen. Der Sinn des Satzes ändert sich nicht.



Aber im Französischen ändert sich der Sinn, wenn wir die Satzglieder um das Verb herumfahren lassen.



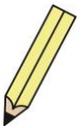
Reflexion:

Wie wird im Deutschen und im Französischen deutlich, wer wem hilft?

- Im Deutschen: - durch Kasusmarkierungen
- Im Französischen: - Wenn man die Nominalphrasen durch Pronomen ersetzt
- Bei Erweiterung durch: *C'est la femme qui salue l'homme.*

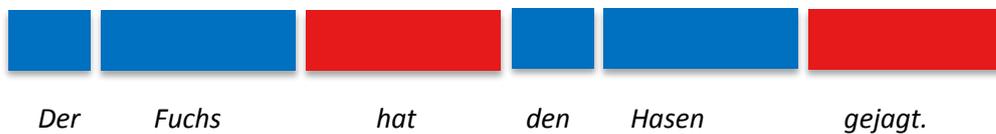
Perfekt und passé composé

Die Stellung der Verben im Perfekt im Deutschen unterscheidet sich von der Stellung der Verben im „passé composé“ im Französischen. Während im Deutschen das Hilfsverb an zweiter Stelle und das Verb an letzter Stelle des Satzes auftreten, steht im Französischen das Hilfsverb an zweiter Stelle und wird unmittelbar gefolgt von dem eigentlichen Verb. Das Bausteine-Material eignet sich, um diesen Unterschied zu visualisieren.



Übung 1

Die Schüler legen einen deutschen Satz im Perfekt.



Dann schreiben wir den gleichen Satz auf Französisch im „passé composé“.

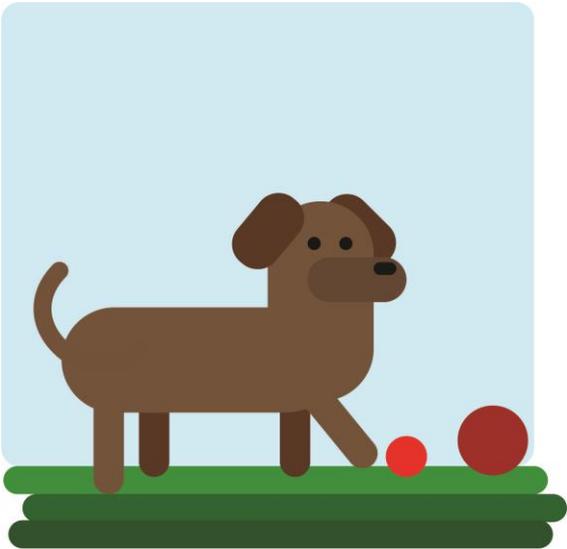


Was fällt uns auf? Wo stehen die roten Satzbausteine? Woran erkennen wir, ob es sich um einen französischen oder einen deutschen Satz handelt?

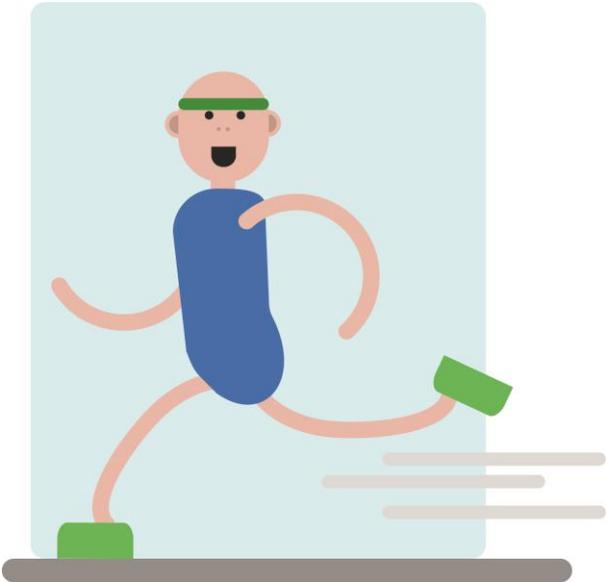
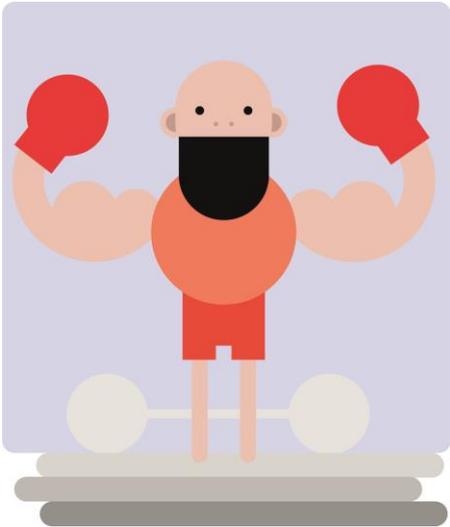
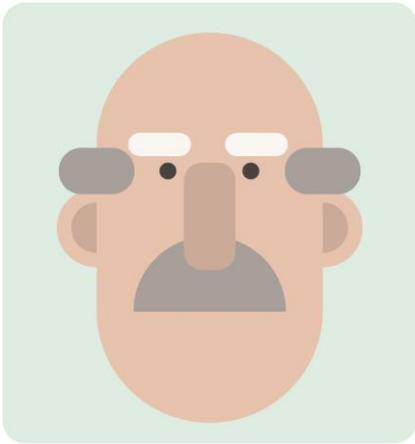
Anhang

Cycles 1 & 2

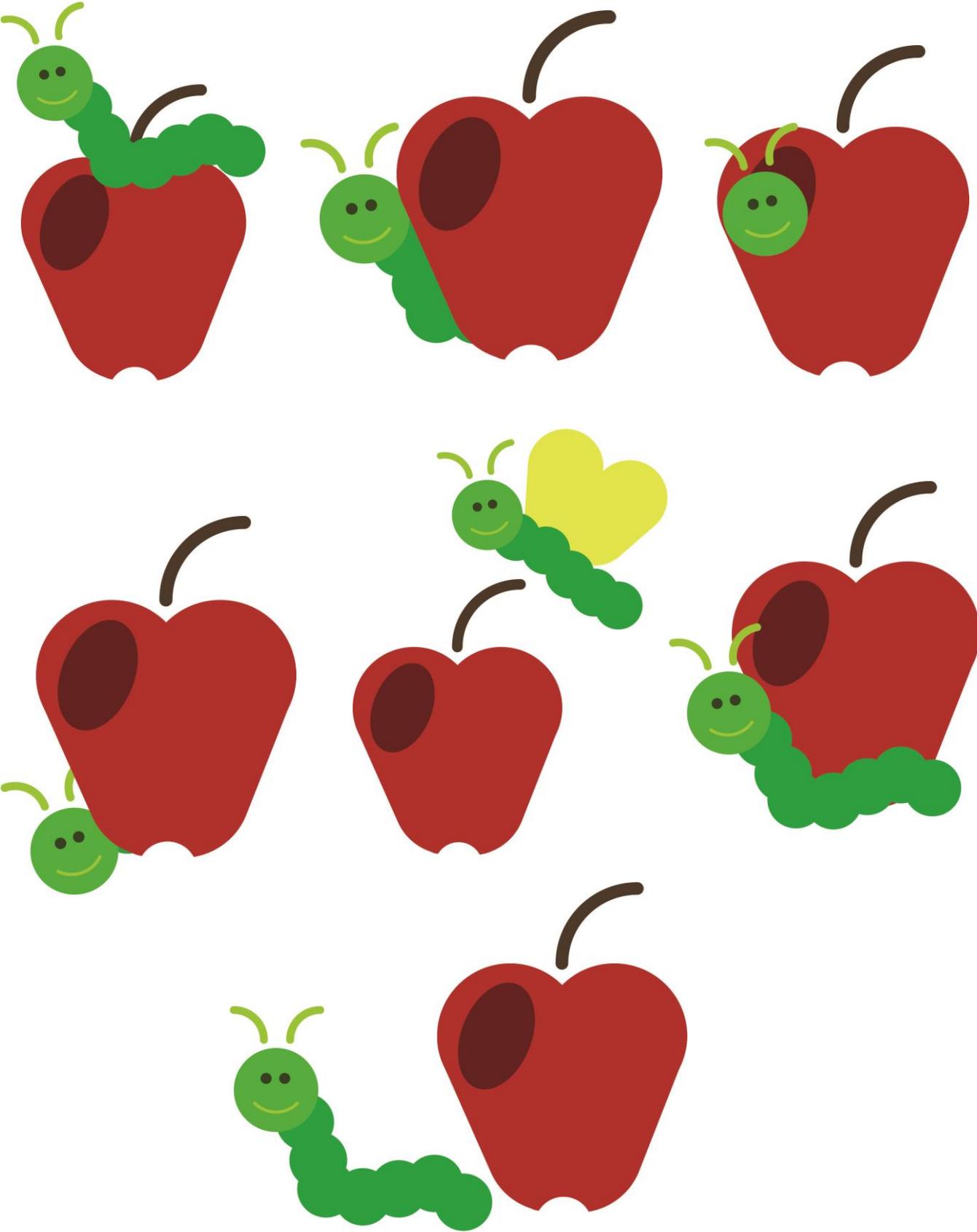
Bildkarten: Verben



Bildkarten: Adjektive



Bildkarten: Präpositionen



Cycles 3 & 4

Verb + jemandem

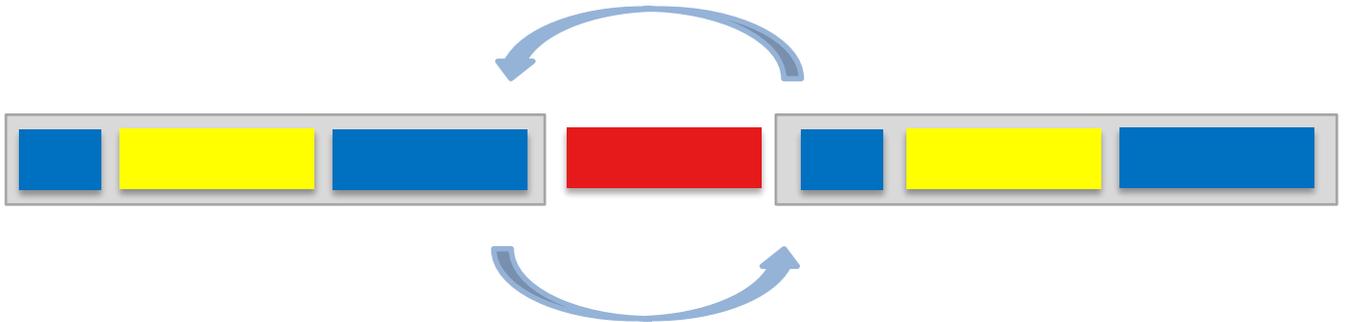
antworten	Der Schüler antwortet dem Lehrer.
auffallen *	Das schöne Pferd fällt dem Prinzen auf.
ausweichen *	Das Auto weicht dem Hindernis aus.
begegnen	Der Fan begegnet dem bekannten Schauspieler.
dienen	Der zuverlässige Fahrer dient dem Königspaar.
drohen	Der Fremde droht dem dicken Kater.
nachgehen *	Der Anwalt geht der Sache nach.
fehlen	Die Großmutter fehlt dem Enkel.
folgen	Die Polizisten folgen den Räubern unauffällig.
gefallen	Das prächtige Haus gefällt der reichen Besitzerin.
gehörchen	Der kleine Hund gehorcht dem Bauern.
gehören	Der seltene Ring gehört der Mutter.
glauben	Die Leute glauben dem Wettervorhersager.
gratulieren	Die Freundin gratuliert dem Geburtstagskind.
helfen	Die Nachbarn helfen der verzweifelten Familie.
schaden	Die Läuse schaden dem Apfelbaum.
vertrauen	Die Passagiere vertrauen dem Piloten.
verzeihen	Meine Schwester verzeiht ihrer Freundin.
widersprechen	Der Schüler widerspricht dem Erzieher.
winken	Die Kinder winken ihren Verwandten.
zuhören *	Der interessierte Junge hört dem Lehrer zu.
zuschauen *	Die Gäste schauen den Schauspielern zu.
zusehen *	Mein Nachbar sieht seiner Katze zu.
zustimmen *	Fred stimmt seinen Freunden zu.

*= trennbare Verben

Übung: helfen + jemandem

Baue Sätze mit dem Verb *helfen*. Achte auf die kleinen blauen Steine und die Endungen der gelben Steine.

Drehe dann die Satzschiffe um. Finde möglichst viele verschiedene gelbe Steine, um die Schiffe zu erweitern.



1. _____

2. _____

3. _____

Übung: jemandem-Schiff

Bilde Sätze im Präsens mit folgenden Satzbausteinen:

1. Achte auf die  , du musst sie verändern wenn sie im JEMANDEM-Schiff sind.
2. Achte auf die Endung der  , sie ist abhängig vom Schiff.
3. Achte auf die Position der  .

			
die die	Lehrerin Schülerin	jemandem gratulieren	erleichtert glücklich

			
die Dame das Mädchen		jemandem vertrauen	vornehm fröhlich

Übung: jemandem-Schiff

Bilde Sätze im Präsens mit folgenden Satzbausteinen:

1. Achte auf die  , du musst sie verändern, wenn sie im JEMANDEM-Schiff sind.
2. Achte auf die Endung der  , sie ist abhängig vom Schiff.
3. Achte auf die Position der  .

 		
der Junge der Fußballstar	jemandem danken	sportlich fit

 		
der Polizeibeamte der Angeklagte	jemandem antworten	streng zornig

Übung: jemandem-Schiff

Bilde Sätze im Präsens mit folgenden Satzbausteinen:

1. Achte auf die  , du musst sie verändern, wenn sie im JEMANDEM-Schiff sind.
2. Achte auf die Endung der  , sie ist abhängig vom Schiff.
3. Achte auf die Position der  .

 		
der Pastor die Schwester	jemandem verzeihen	fromm fies

 		
das Kind der Clown	jemandem folgen	fröhlich lustig

Verb + jemanden

abtrocknen*	Die Großmutter trocknet das Geschirr ab.
annehmen*	Der Verein nimmt die Spende an.
anrufen*	Der Junge ruft seinen Freund an.
anschauen*	Die Touristen schauen den Eiffelturm an.
ansehen*	Eine Familie sieht sich das Museum an.
aufheben*	Arbeiter heben den Müll auf.
aussuchen*	Die Kinder suchen ein Geschenk aus.
ausziehen*	Der Gast zieht seinen Mantel aus.
baden	Die Mutter badet ihre Tochter.
beachten	Fußgänger beachten die Verkehrsschilder.
bedienen	Der Kellner bedient den Gast.
begrüßen	Der Taxifahrer begrüßt seinen Kunden.
behalten	Die Schüler behalten die Nerven.
bekommen	Die Frau bekommt ein Baby.
bemerken	Die Schüler bemerken den Fehler.
benachrichtigen	Der Arzt benachrichtigt die Angehörigen.
benutzen	Der alte Mann benutzt den Aufzug.
beraten	Der Verkäufer berät die Dame.
beruhigen	Der Vater beruhigt seinen Sohn.
beschreiben	Der Zeuge beschreibt den Täter.
besichtigen	Die Schulklasse besichtigt die alte Burg.
besuchen	Sie besuchen ihre Großeltern.
betrügen	Der Verkäufer betrügt seine Kunden.
bezahlen	Der Käufer bezahlt die Rechnungen.
brauchen	Die Familie braucht ein Auto.
ehren	Die Studenten ehren den Wissenschaftler.
einladen*	Das Mädchen lädt seine Freunde ein.
entlassen	Der Chef entlässt seinen Angestellten.

erkennen	Der Mann erkennt den Dieb.
erledigen	Die Freundinnen erledigen die Einkäufe.
erreichen	Der Nachbar erreicht uns per Telefon.
erschrecken	Der Vampir erschreckt die Kinder.
erwarten	Die Kinder erwarten eine Antwort.
erziehen	Der Jäger erzieht seinen Hund.
feiern	Mein Bruder feiert seinen Geburtstag.
finden	Die Polizei findet den Vermissten.
grüßen	Der Briefträger grüßt die alte Dame.
herstellen*	Die Firma stellt ein neues Produkt her.
haben	Die Festgäste haben keinen Kuchen.
hassen	Frida hasst schlechtes Wetter.
holen	Pol holt sich einen Kaffee.
hören	Der Feuerwehrmann hört einen Knall.
informieren	Der Bürgermeister informiert die Leute.
kennen	Viele Menschen kennen diesen Schauspieler.
kontrollieren	Der Sicherheitsdienst kontrolliert die Reisenden.
küssen	Das Schaf küsst die Ziege.
lieben	Du liebst dieses Lied.
loben	Der Lehrer lobt seine Schüler.
messen	Der Handwerker misst eine Holzplatte.
mitbringen*	Die Gäste bringen ein Geschenk mit.
pflegen	Der Musiker pflegt seine Gitarre.
prüfen	Der Pilot prüft das Flugzeug.
riechen	Die Spaziergänger riechen die Blumen.
schlagen	Der Sportler schlägt den Ball.
stoppen	Die Polizisten stoppen den Wagen.
stören	Der Lärm stört die Tiere.

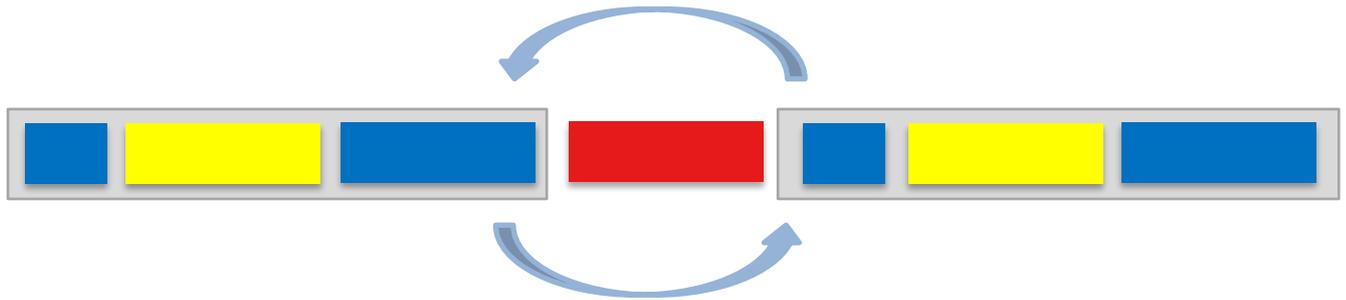
suchen	Die Wanderer suchen eine Unterkunft.
töten	Der Junge tötet eine Fliege.
tragen	Pierre trägt meine Tasche.
transportieren	Der Bus transportiert viele Reisende.
treffen	Seine Mutter trifft eine Bekannte.
überfahren	Der Zug überfährt ein Tier.
überholen	Der Autofahrer überholt den Lastwagen.
überreden	Die Kinder überreden die Oma.
überzeugen	Dieses Argument überzeugt die Leser.
unterrichten	Der Lehrer unterrichtet die Klasse.
unterstützen	Einige Leser unterstützen dieses Projekt.
untersuchen	Der Arzt untersucht den Patienten.
verändern	Der Einbrecher verändert sein Aussehen.
vergessen	Die Patienten vergessen den Arzttermin.
verhaften	Der Polizist verhaftet den Einbrecher.
verlassen	Eine Gruppe verlässt das Restaurant.
verpassen	Meine Eltern verpassen meinen Auftritt.
verraten	Der Zauberer verrät seine Tricks.
verstecken	Dein Bruder versteckt sein Tagebuch.
verstehen	Der Reisende versteht die fremde Sprache.
warnen	Das Schild warnt die Spaziergänger.
waschen	Der Frisör wäscht meine Haare.
wecken	Der Lärm weckt seine Schwester.

*= trennbare Verben

Übung: treffen + jemanden

Baue Sätze mit dem Verb *treffen*. Achte auf die kleinen blauen Steine und die Endungen der gelben Steine.

Drehe dann die Satzschiffe um. Finde möglichst viele verschiedene gelbe Steine, um die Schiffe zu erweitern.



1. _____

2. _____

3. _____

Übung: jemanden-Schiff

Bilde Sätze im Präsens mit folgenden Satzbausteinen:

1. Achte auf die  , du musst sie verändern, wenn sie im JEMANDEN-Schiff sind.
2. Achte auf die Endung der  , sie ist abhängig vom Schiff.
3. Achte auf die Position der  .

			
die der	Schwester Bruder	jemanden erschrecken	älter jünger

			
die der	Hundebesitzerin Hund	jemanden waschen	stolz schmutzig

Übung: jemanden-Schiff

Bilde Sätze im Präsens mit folgenden Satzbausteinen:

1. Achte auf die  , du musst sie verändern, wenn sie im JEMANDEN-Schiff sind.
2. Achte auf die Endung der  , sie ist abhängig vom Schiff.
3. Achte auf die Position der  .

			
der der	Vater Sohn	jemanden suchen	besorgt verloren

			
der der	Angeklagte Anwalt	jemanden beraten	erfolgreich verzweifelt

Übung: jemanden-Schiff

Bilde Sätze im Präsens mit folgenden Satzbausteinen:

1. Achte auf die  , du musst sie verändern, wenn sie im JEMANDEN-Schiff sind.
2. Achte auf die Endung der  , sie ist abhängig vom Schiff.
3. Achte auf die Position der  .

			
der der	Boss Angestellte	jemanden bezahlen	großzügig hilflos

			
der der	Kellner Kunde	jemanden bedienen	freundlich zufrieden

Präpositionen

Dativ

ab außer zu nach
bei von aus mit seit
gegenüber

Akkusativ

bis durch für
ohne gegen um

Wechselpräpositionen

in an auf neben
hinter über unter
vor zwischen

Position: Wo befindet sich etwas? → Dativ

der Schrank → in **dem** Schrank
die Tasche → in **der** Tasche
das Tor → in **dem** Tor

Aktion: Wohin wird etwas gelegt? → Akkusativ

der Schrank → in **den** Schrank
die Tasche → in **die** Tasche
das Tor → in **das** Tor

in dem → im
an dem → am
zu dem → zum
bei dem → beim
von dem → vom

in das → ins
an das → ans

Übung: Präpositionen und Kasus

Setze die richtigen Wörter für die kleinen blauen Bausteine ein.

_____ Katze liegt auf _____ Tisch.

_____ Katze springt auf _____ Sofa.

_____ Apfel ist in _____ Korb.

_____ Ball rollt in _____ Korb.

_____ Hase spielt mit _____ Fuchs.

_____ Sportler springt von _____ Mauer.

_____ Auto steht neben _____ Garage.

_____ Auto fährt neben _____ Turm.

_____ Baby krabbelt hinter _____ Vorhang.

_____ Haus steht hinter _____ Baum.

_____ Verkäuferin steht an _____ Kasse.

_____ Vogel fliegt über _____ Nest.

Vor _____ Schule wartet _____ Mutter.

_____ Igel schläft unter _____ Kiste.

Unter _____ Blatt kriecht _____ Raupe.

_____ Konzert beginnt ohne _____ Dirigenten.

Kasus

Formen im Singular, die sich durch die Präpositionen *mit* (Dativ) und *ohne* (Akkusativ) verändern

<i>Nominativ</i>		Definiter Artikel	Indefiniter Artikel	Possessivpronomen	
		der Hund	ein Hund	mein Hund	
		die Katze	eine Katze	meine Katze	
		das Schaf	ein Schaf	mein Schaf	
<i>Dativ</i>		Definiter Artikel	Indefiniter Artikel	Possessivpronomen	
Ich kann nicht	mit	dem Hund	einem Hund	meinem Hund	leben.
		der Katze	einer Katze	meiner Katze	
		dem Schaf	einem Schaf	meinem Schaf	
<i>Akkusativ</i>		Definiter Artikel	Indefiniter Artikel	Possessivpronomen	
Ich kann nicht	ohne	den Hund	einen Hund	meinen Hund	leben.
		die Katze	eine Katze	meiner Katze	
		das Schaf	ein Schaf	mein Schaf	

Tabelle 2: Zusammenfassung Singular

Nominativ	der Hund	die Katze	das Schaf	einen Hund	eine Katze	ein Schaf
Akkusativ ohne...						
Dativ mit...						

Tabelle 3: Veränderung der Pronomen im Singular

Nominativ	ich	du	er	es	sie (Sg.)
Akkusativ ohne...					
Dativ mit...					

Tabelle 4: Veränderungen der Formen im Plural: Artikelformen und Pronomen

Nominativ	die Hunde	die Katzen	die Schafe	wir	ihr	sie (Pl.)
Akkusativ ohne....						
Dativ mit....						

Tabelle 5: Veränderungen der Adjektive bei definitem und indefinitem Artikel im Singular

	Definite Artikel			Indefinite Artikel		
	Nominativ	der kleine Hund	die kleine Katze	das kleine Schaf	ein kleiner Hund	eine kleine Katze
Akkusativ ohne ...	den kleinen Hund	die kleine Katze	das kleine Schaf	einen kleinen Hund	eine kleine Katze	ein kleines Schaf
Dativ mit ...	dem kleinen Hund	der kleinen Katze	dem kleinen Schaf	einem kleinen Hund	einer kleinen Katze	einem kleinen Schaf

Tabelle 6: Veränderungen der Adjektive bei definitem und indefinitem Artikel im Plural

	Definite Artikel			Indefinite Form ohne Artikel		
	die kleinen Hunde	die kleinen Katzen	die kleinen Schafe	kleine Hunde	kleine Katzen	kleine Schafe
Nominativ	die kleinen Hunde	die kleinen Katzen	die kleinen Schafe	kleine Hunde	kleine Katzen	kleine Schafe
Akkusativ ohne ...	die kleinen Hunde	die kleinen Katzen	die kleinen Schafe	kleine Hunde	kleine Katzen	kleine Schafe
Dativ mit ...	den kleinen Hunden	den kleinen Katzen	den kleinen Schafen	kleinen Hunden	kleinen Katzen	kleinen Schafen

Tabelle 7: Veränderungen der Adjektive bei definitem und indefinitem Artikel im Singular und Plural – Lücken zum selbst ausfüllen

	Definite Artikel			Indefinite Artikel		
Nominativ	der _____ Hund	die _____ Katze	das _____ Schaf	ein _____ Hund	eine _____ Katze	ein _____ Schaf
Akkusativ ohne ...	den _____ Hund	die _____ Katze	das _____ Schaf	einen _____ Hund	eine _____ Katze	ein _____ Schaf
Dativ mit ...	dem _____ Hund	der _____ Katze	dem _____ Schaf	einem _____ Hund	einer _____ Katze	einem _____ Schaf
	Definite Artikel			Indefinite Form ohne Artikel		
Nominativ	die _____ Hunde	die _____ Katzen	die _____ Schafe	_____ Hunde	_____ Katzen	_____ Schafe
Akkusativ ohne ...	die _____ Hunde	die _____ Katzen	die _____ Schafe	_____ Hunde	_____ Katzen	_____ Schafe
Dativ mit ...	den _____ Hunden	den _____ Katzen	den _____ Schafen	_____ Hunden	_____ Katzen	_____ Schafen

Groß- und Kleinschreibung

In folgenden Sätzen sind alle Wörter klein geschrieben. Lege dir die Sätze zuerst mit Satzbausteinen vor und schreibe dann den Satz richtig in dein Heft.

meine schwester singt ein lied über unsere freundschaft.

der busfahrer genießt die stille auf dieser fahrt.

mein bruder hört dein lachen.

im sommer essen wir obst und gemüse.

Verwandle folgende Adjektive (gelbe Steine) in Nomen (blaue Steine).

Bilde einen Satz mit dem Wort als gelber Stein und einen nächsten Satz, in dem das Wort mit einem blauen Stein dargestellt wird.

Beispiel: Die Wiesen sind grün. Das Grün der Wiesen wirkt kräftig.

heilig

blau

neu

böse

Verwandle folgende Verben (rote Steine) in Nomen (blaue Steine).

Bilde einen Satz mit dem Wort als roter Stein und einen nächsten Satz, in dem das Wort mit einem blauen Stein dargestellt wird.

Beispiel: Meine Freunde reiten durch die Wälder. Das Reiten macht dem tapferen Kind Spaß.

lachen

leuchten

essen

baden

Verbklammer

Übung: Verbklammer – Perfekt / Futur

Bilde Sätze im Präsens und im Perfekt oder Futur mit folgenden Satzbausteinen.

1. Achte auf die , du musst sie verändern, wenn sie im **JEMANDEM-Schiff** sind.
2. Achte auf die Endung der , sie ist abhängig vom Schiff.
3. Achte auf die Position der .

 		
der Trainer die Fußballmannschaft	jemandem gratulieren	stolz erfolgreich

 		
der Mann die Wahrsagerin	jemandem glauben	neugierig freundlich

Übung: Verbklammer – Perfekt / Futur

Bilde Sätze im Präsens und im Perfekt oder Futur mit folgenden Satzbausteinen.

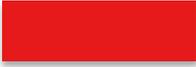
1. Achte auf die , du musst sie verändern, wenn sie im **JEMANDEM-Schiff** sind.
2. Achte auf die Endung der , sie ist abhängig vom Schiff.
3. Achte auf die Position der .

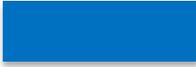
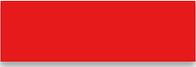
der Busfahrer die Schulkinder	jemandem winken	witzig fröhlich	

der Patient die Krankenpflegerin	jemandem danken	ängstlich fürsorglich	

Übung: Verbklammer – Perfekt / Futur

Bilde Sätze im Präsens und im Perfekt oder Futur mit folgenden Satzbausteinen.

1. Achte auf die , du musst sie verändern, wenn sie im **JEMANDEM-Schiff** sind.
2. Achte auf die Endung der , sie ist abhängig vom Schiff.
3. Achte auf die Position der .

 		
der Hund der Besitzer	jemandem gehorchen	jung streng

 		
die Schülerin der Lehrer	jemandem antworten	klug glücklich

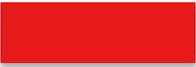
Übung Verklammer – trennbare Verben

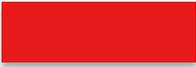
Bilde Sätze im Präsens mit folgenden Satzbausteinen.

1. Achte auf die  , du musst sie verändern, wenn sie im **JEMANDEM-Schiff** sind.
2. Achte auf die Endung der  , sie ist abhängig vom Schiff.
3. Achte auf die Position der  .

 		
der Trainer die Fußballmannschaft	jemandem zusehen	stolz erfolgreich

 		
der Mann die Wahrsagerin	jemandem zuhören	neugierig freundlich

		
der Busfahrer die Schulkinder	jemandem auffallen	witzig fröhlich

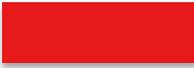
		
der Patient die Krankenpflegerin	jemandem zustimmen	ängstlich fürsorglich

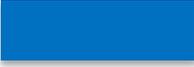
		
der Hund der Besitzer	jemandem nachgehen	jung streng

Übung: Verbklammer – Modalverben

Bilde Sätze mit folgenden Satzbausteinen. Benutze zusätzlich folgende Modalverben:

wollen *sollen* *können* *dürfen* *müssen*

1. Achte auf die , du musst sie verändern, wenn sie im **JEMANDEM-Schiff** sind.
2. Achte auf die Endung der , sie ist abhängig vom Schiff.
3. Achte auf die Position der  .

 		
der Trainer die Fußballmannschaft	jemandem gratulieren	stolz erfolgreich

 		
der Mann die Wahrsagerin	jemandem glauben	neugierig freundlich

Übung: Verbklammer – Modalverben

Bilde Sätze mit folgenden Satzbausteinen. Benutze zusätzlich folgende Modalverben:

wollen *sollen* *können* *dürfen* *müssen*

1. Achte auf die , du musst sie verändern, wenn sie im **JEMANDEM-Schiff** sind.
2. Achte auf die Endung der , sie ist abhängig vom Schiff.
3. Achte auf die Position der .

 		
der Busfahrer die Schulkinder	jemandem winken	witzig fröhlich

 		
der Patient die Krankenpflegerin	jemandem danken	ängstlich fürsorglich

Übung: Verbklammer – Modalverben

Bilde Sätze mit folgenden Satzbausteinen. Benutze zusätzlich folgende Modalverben:

wollen *sollen* *können* *dürfen* *müssen*

1. Achte auf die , du musst sie verändern, wenn sie im **JEMANDEM-Schiff** sind.
2. Achte auf die Endung der , sie ist abhängig vom Schiff.
3. Achte auf die Position der .

 		
der Hund der Besitzer	jemandem gehorchen	jung streng

 		
die Schülerin der Lehrer	jemandem antworten	klug glücklich

Übung: Modalverben mit jemandem-Schiff

wollen

sollen

dürfen

müssen

können

	
müssen	jemandem gehorchen

Der junge Hund muss dem Besitzer gehorchen.

	
wollen	jemandem helfen

	
sollen	jemandem zuhören

	
dürfen	jemandem winken

Übung: Modalverben mit jemanden-Schiff

wollen

sollen

dürfen

müssen

können

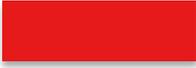
	
müssen	jemanden informieren

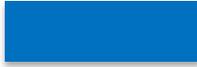
	
wollen	jemanden entlassen

	
können	jemanden mitbringen

Übung: Verbkammer – Perfekt/Futur

Bilde Sätze im Präsens und im Perfekt oder Futur mit folgenden Satzbausteinen.

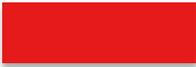
1. Achte auf die , du musst sie verändern, wenn sie im **JEMANDEN-Schiff** sind.
2. Achte auf die Endung der , sie ist abhängig vom Schiff.
3. Achte auf die Position der .

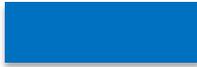
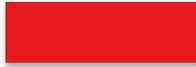
 		
die Lehrerin die Klasse	jemanden unterrichten	lieb fleißig

 		
der Polizist der Einbrecher	jemanden verhaften	mutig gefährlich

Übung: Verbklammer – Perfekt/Futur

Bilde Sätze im Präsens und im Perfekt oder Futur mit folgenden Satzbausteinen.

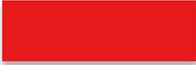
1. Achte auf die , du musst sie verändern, wenn sie im **JEMANDEN-Schiff** sind.
2. Achte auf die Endung der , sie ist abhängig vom Schiff.
3. Achte auf die Position der .

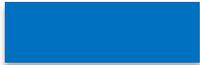
 		
die Prinzessin der Frosch	jemanden küssen	schön einsam

 		
der Bauer die Kühe	jemanden transportieren	dick braun

Übung: Verbklammer – Perfekt/Futur

Bilde Sätze im Präsens und im Perfekt oder Futur mit folgenden Satzbausteinen.

1. Achte auf die , du musst sie verändern, wenn sie im **JEMANDEN-Schiff** sind.
2. Achte auf die Endung der , sie ist abhängig vom Schiff.
3. Achte auf die Position der .

 		
der Zauberer der Hase	jemanden suchen	lustig schnell

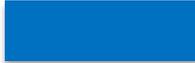
 		
die Mutter der Sohn	jemanden wecken	genervt müde

Übung: Verbklammer – trennbare Verben

Bilde Sätze im Präsens mit folgenden Satzbausteinen.

1. Achte auf die , du musst sie verändern, wenn sie im **JEMANDEN-Schiff** sind.
2. Achte auf die Endung der , sie ist abhängig vom Schiff.
3. Achte auf die Position der .

 		
die Lehrerin die Klasse	jemanden einladen	lieb fleißig

 		
der Polizist der Einbrecher	jemanden einschließen	mutig gefährlich

Übung: Verbklammer – trennbare Verben

Bilde Sätze im Präsens mit folgenden Satzbausteinen.

1. Achte auf die , du musst sie verändern, wenn sie im **JEMANDEN-Schiff** sind.
2. Achte auf die Endung der , sie ist abhängig vom Schiff.
3. Achte auf die Position der .

 		
die Prinzessin der Frosch	jemanden ansehen	schön einsam

 		
der Bauer die Kühe	jemanden aussuchen	dick braun

Übung: Verbklammer – trennbare Verben

Bilde Sätze im Präsens mit folgenden Satzbausteinen.

1. Achte auf die , du musst sie verändern, wenn sie im **JEMANDEN-Schiff** sind.
2. Achte auf die Endung der , sie ist abhängig vom Schiff.
3. Achte auf die Position der .

 		
der Zauberer der Hase	jemanden mitbringen	lustig schnell

 		
die Mutter der Sohn	jemanden anrufen	genervt müde

Treppengedichte

Schreibe dein eigenes Treppengedicht.

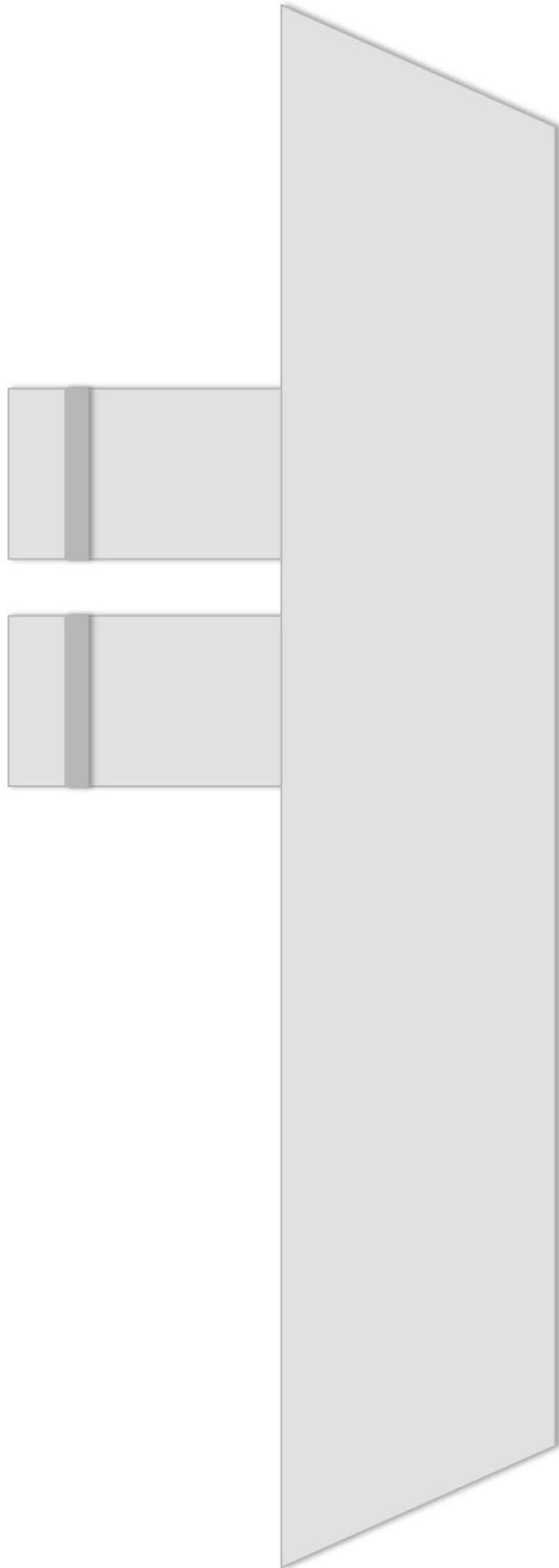


Modelle aller Schiffe

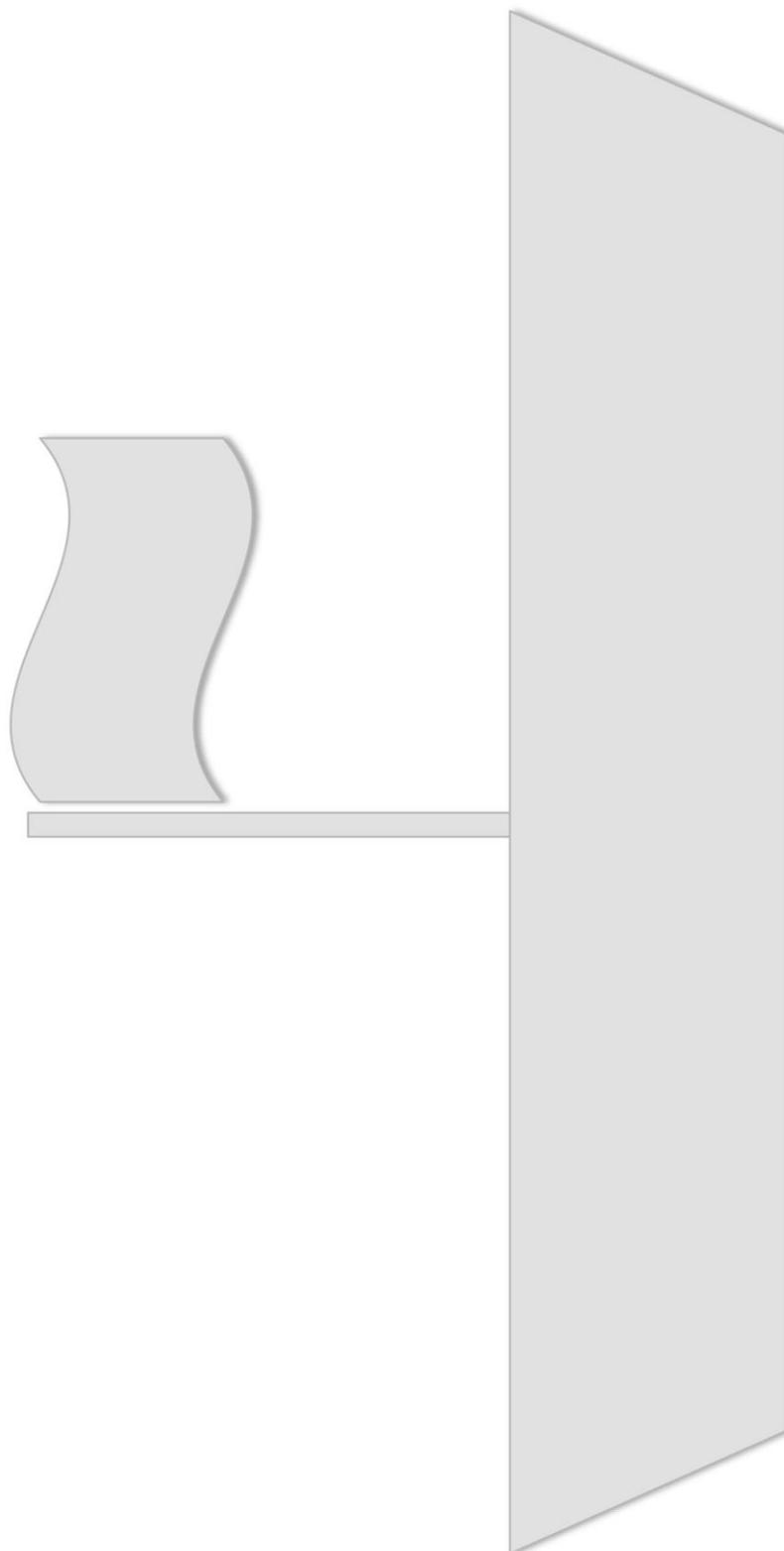
jemand-Schiff



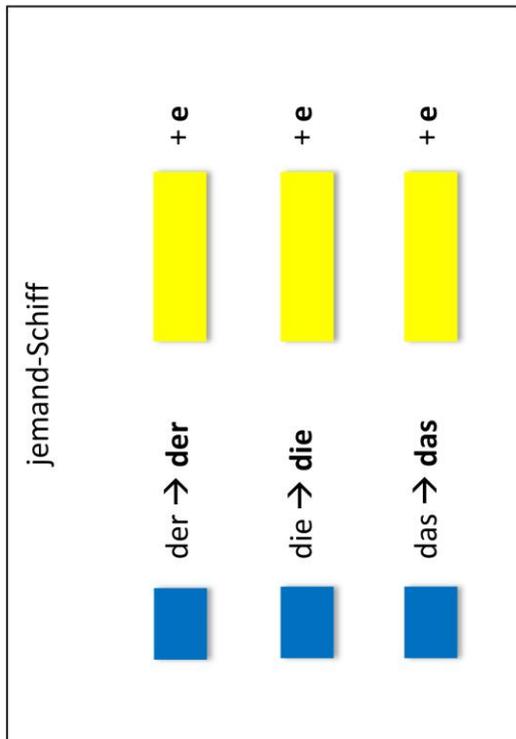
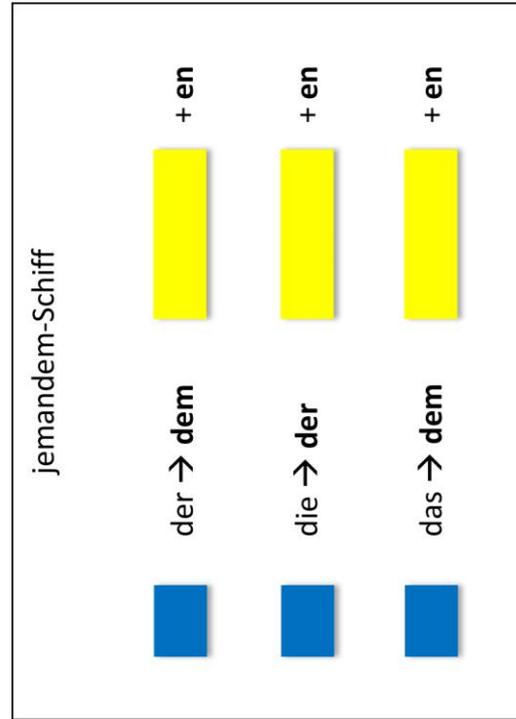
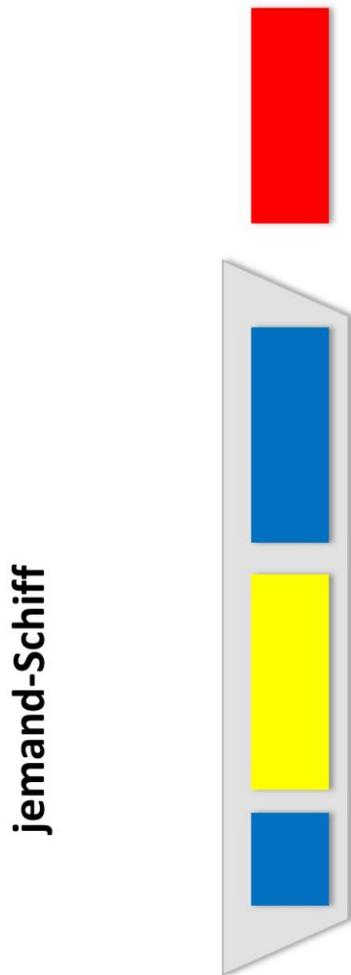
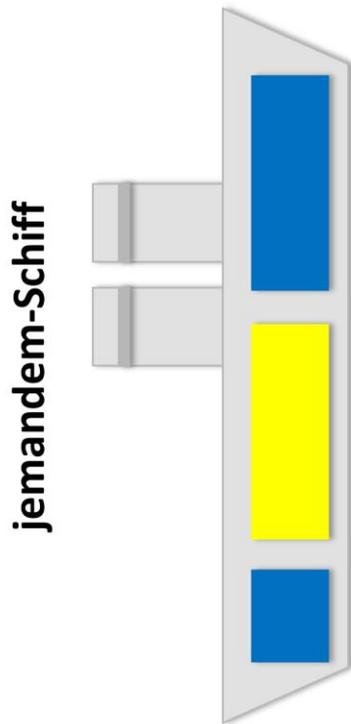
jemandem-Schiff



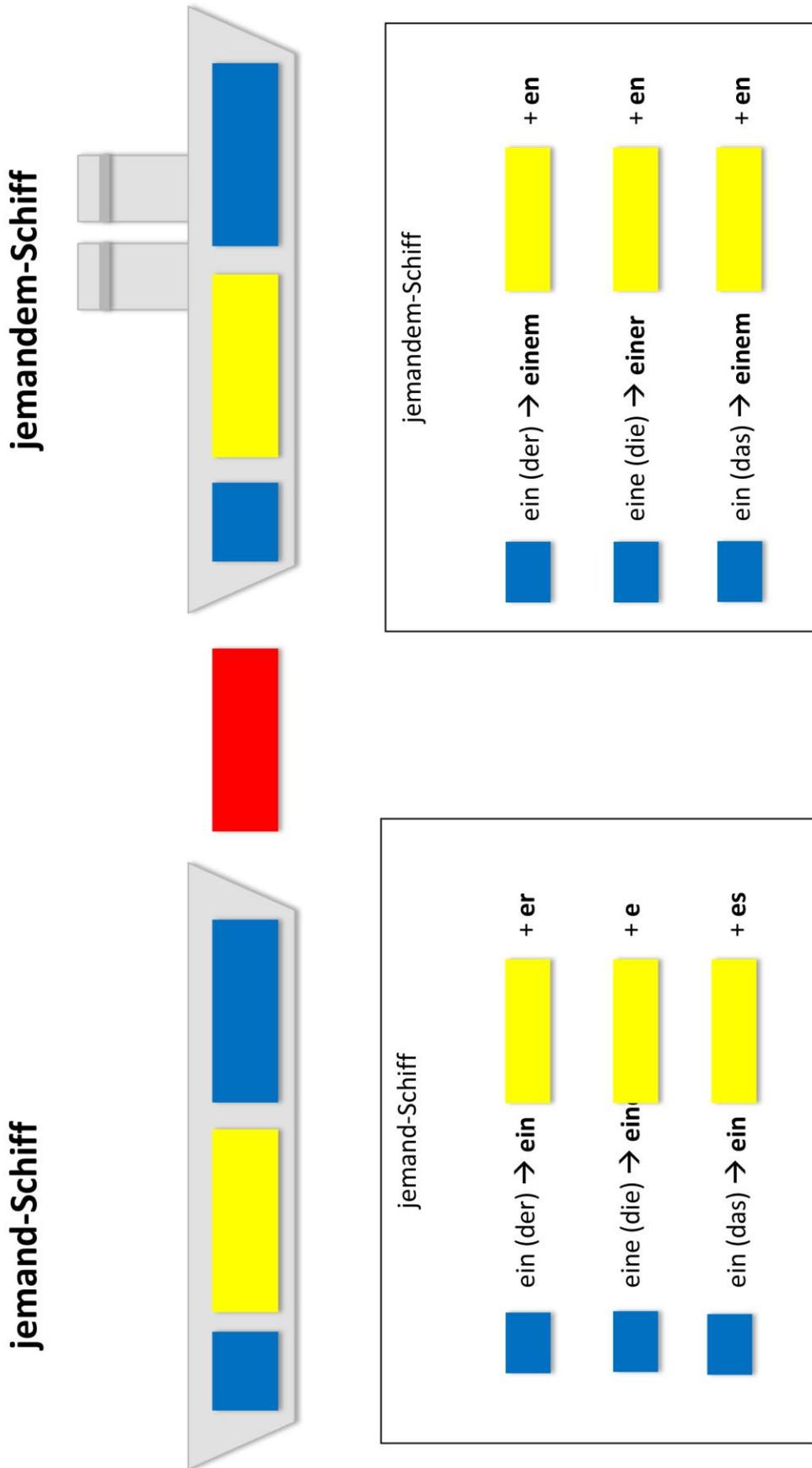
jemanden-Schiff



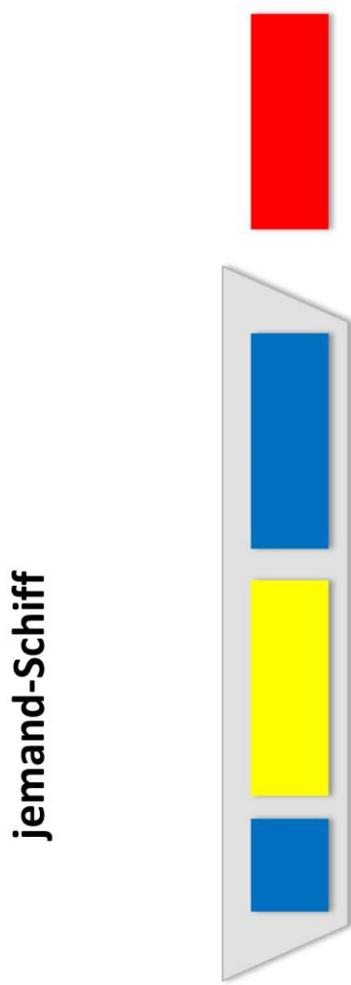
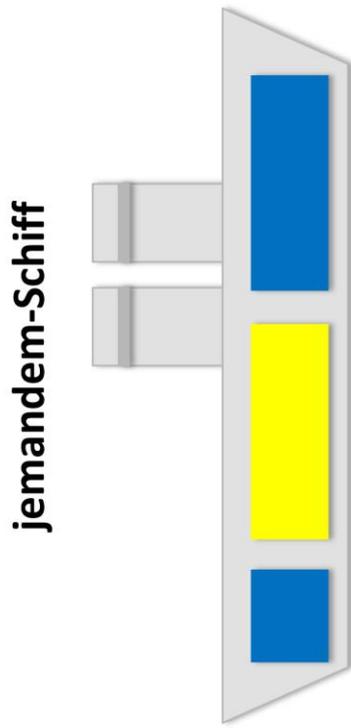
Jemandem-Schiff: Singular, definit



Jemandem-Schiff: Singular, indefinit



Jemandem-Schiff: Plural, definit



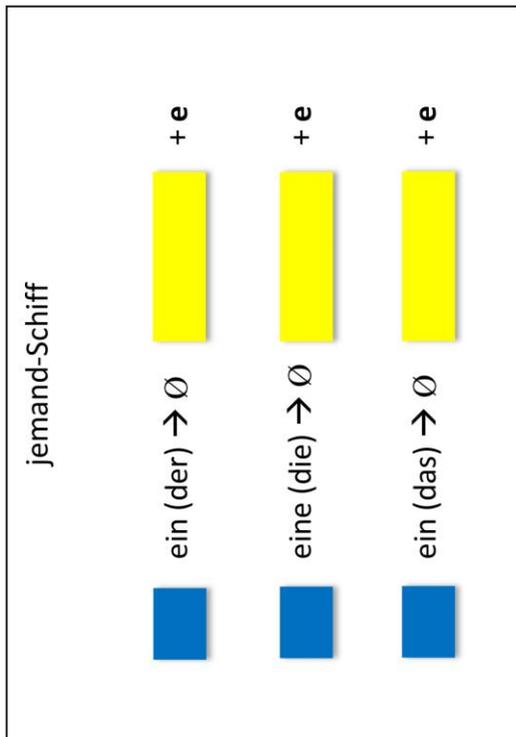
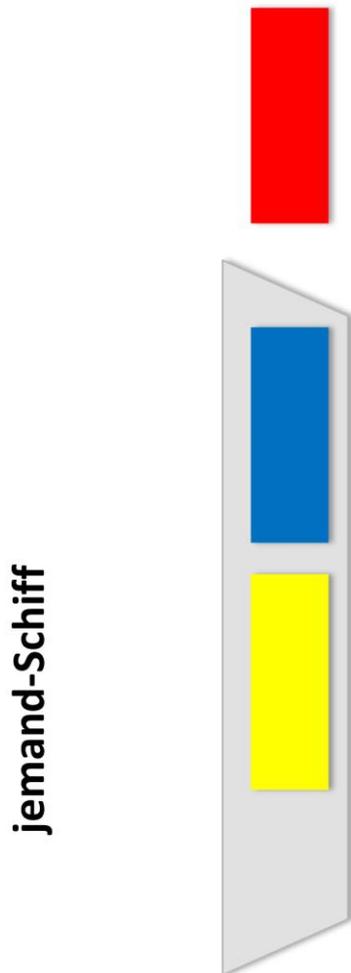
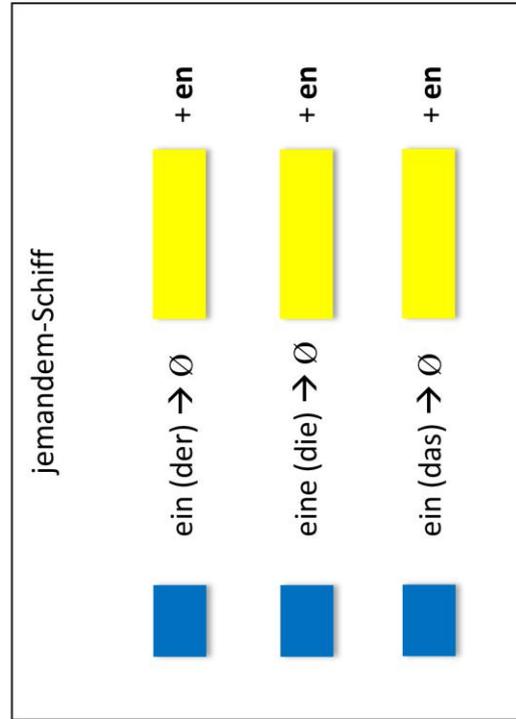
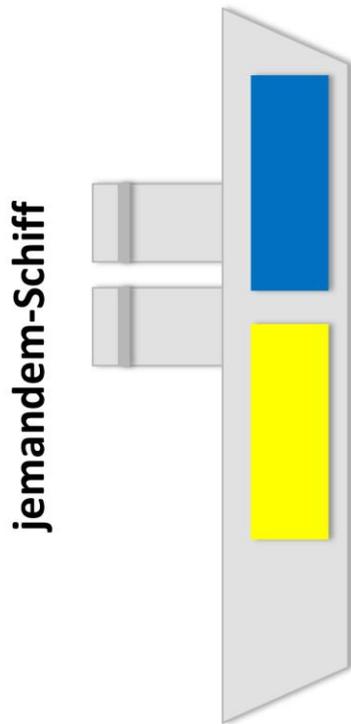
jemandem-Schiff

	der → den		+ en
	die → den		+ en
	das → den		+ en

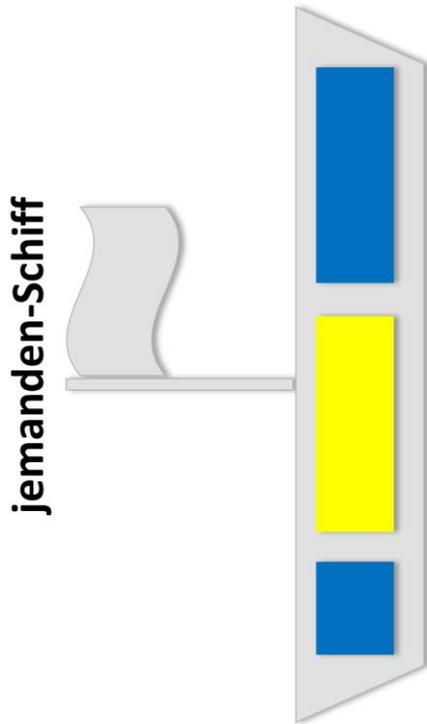
jemand-Schiff

	der → die		+ en
	die → die		+ en
	das → die		+ en

Jemandem-Schiff: Plural, indefinit

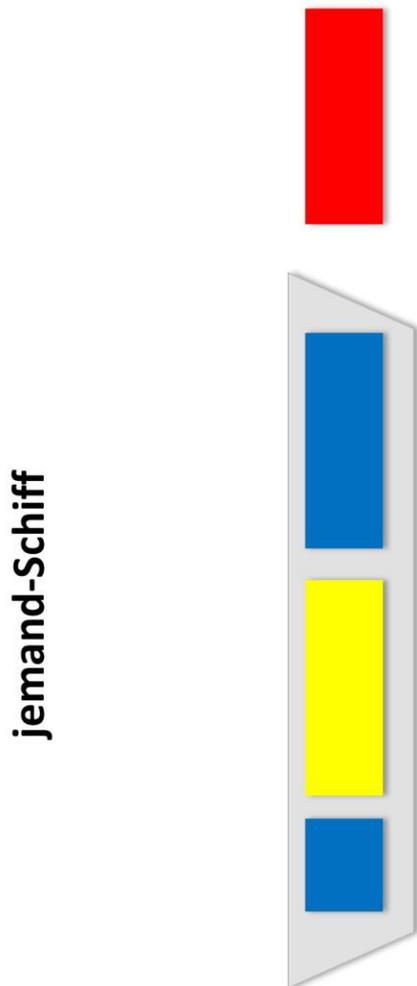


Jemanden-Schiff: Singular, definit



jemanden-Schiff

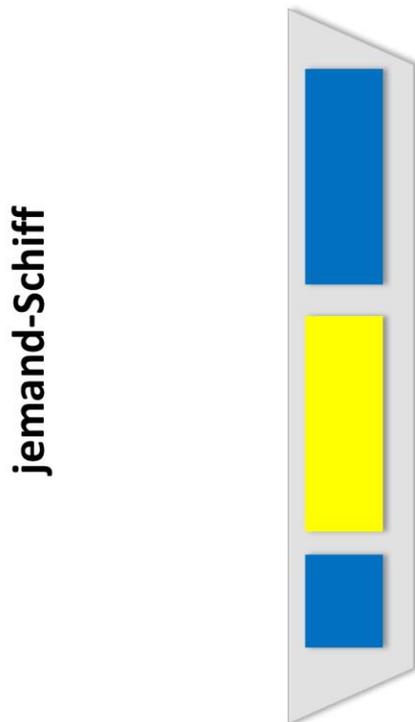
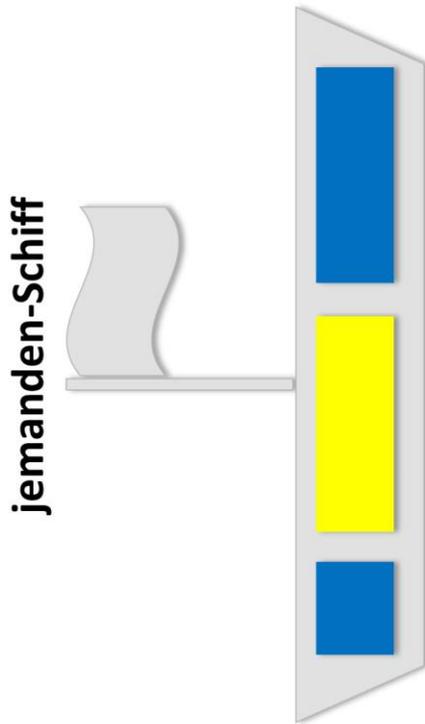
der → den	+ en
die → die	+ e
das → das	+ e



jemand-Schiff

der → der	+ e
die → die	+ e
das → das	+ e

Jemanden-Schiff: Singular, indefinit



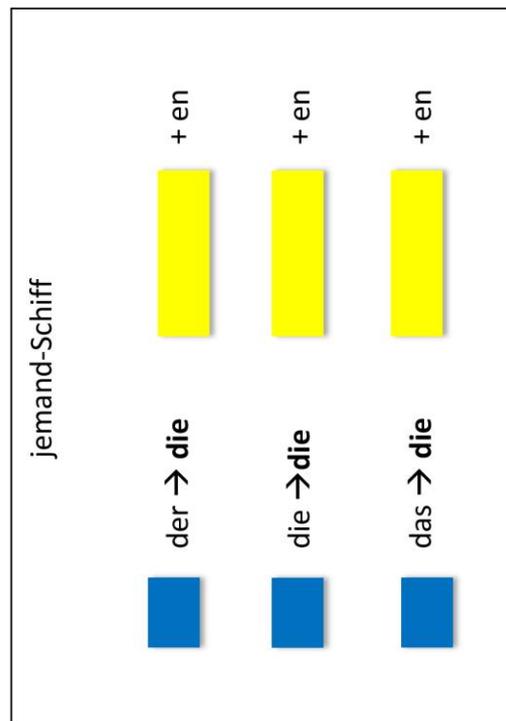
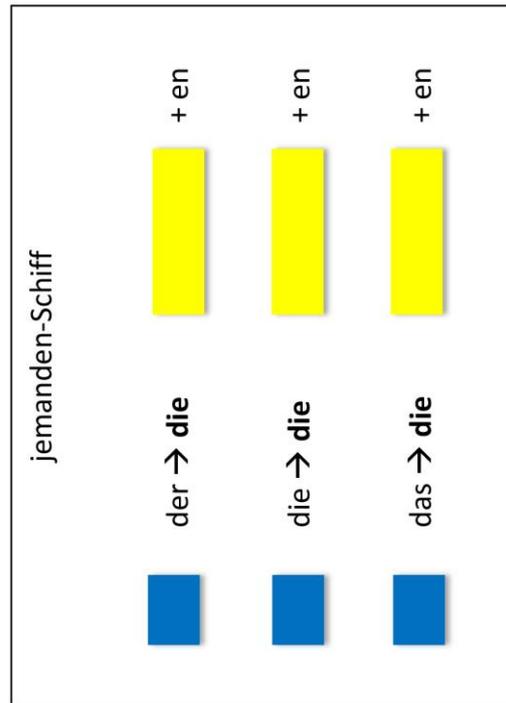
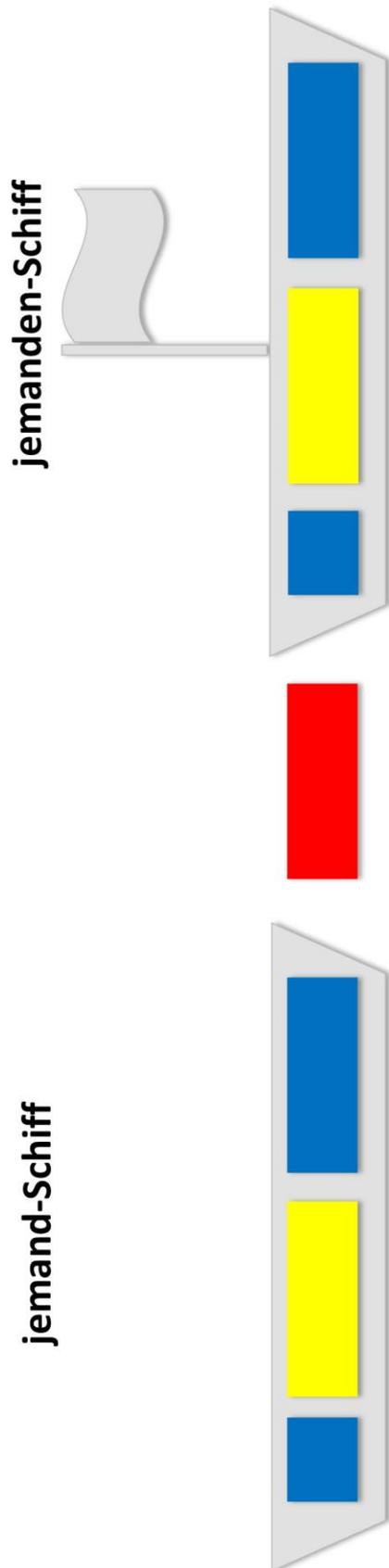
jemanden-Schiff

	ein (der) → einen		+ en
	eine (die) → eine		+ e
	ein (das) → ein		+ es

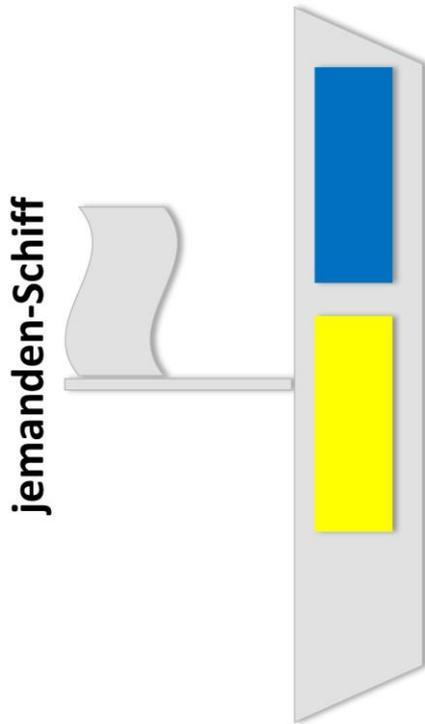
jemand-Schiff

	ein (der) → ein		+ er
	eine (die) → eine		+ e
	ein (das) → ein		+ es

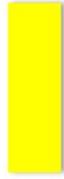
Jemanden-Schiff: Plural, definit

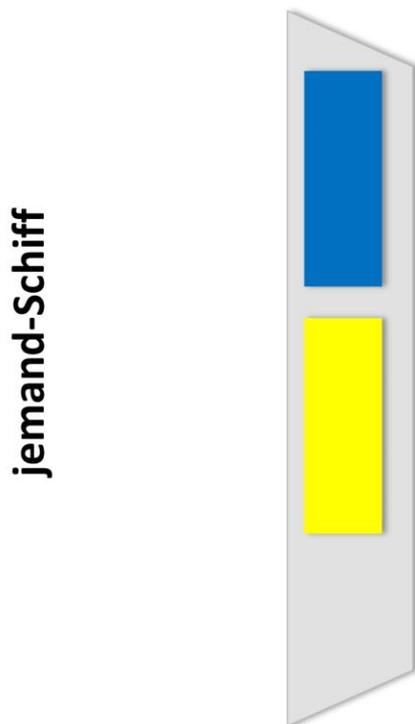


Jemanden-Schiff: Plural, indefinite



jemanden-Schiff

	ein (der) → ∅		+ e
	eine (die) → ∅		+ e
	ein (das) → ∅		+ e



jemand-Schiff

	ein (der) → ∅		+ e
	eine (die) → ∅		+ e
	ein (das) → ∅		+ e

