



Ein Konzept zur Förderung bildungssprachlicher  
Kompetenzen mit Schwerpunkt  
Grammatik

Mai 2024 / HfH Zürich



## Impressum

Hier geht es direkt zum Einführungs-Video:



Entwicklungsarbeit im Rahmen der Masterarbeit

von *Cornelia Ramming*

Mai 2024, HfH Zürich

Layout & grafische Gestaltung: *Thomas Baer*

Sämtliche Unterrichtsmaterialien können  
via QR-Code heruntergeladen werden:



## Inhalt

2	Impressum
3	Inhalt
4	Einleitung
4	Theoretische Grundlagen
7	Aufbau des Förderkonzepts
9	Methodische Überlegungen
11	Praktische Umsetzung
13	Literatur
14	Unterrichtseinheit: Der Wal nimmt ein Bad
23	Unterrichtseinheit: Alfonso geht angeln
32	Unterrichtseinheit: Hase, Fuchs und Reh fahren LKW
41	Unterrichtseinheit: Zwei Schwestern erhalten Besuch
50	Angaben zu den Büchern



# 1 Einleitung

Mit dieser Arbeit entstehen zehn Sprachfördersequenzen in Form von Bausteinen, welche zusammen ein Sprachförderkonzept mit Bilderbüchern umreißen. In den Bausteinen wird skizziert, wie Kinder mit Spracherwerbsschwierigkeiten in einer möglichst reichhaltigen, qualitativ hochstehenden sprachlichen Lernumgebung an den schriftsprachlichen Sprachgebrauch herangeführt werden können. Das Medium Bilderbuch als Teil dieser Lernumgebung leistet einen wichtigen Sprachinput für den Erwerb grammatischer Strukturen in kommunikativen Interaktionen. Ziel dieses Erwerbs ist es, dass die Kinder ein Gefühl, aber auch ein Bewusstsein für korrekte Sprache entwickeln.

Das Spracherwerbskonzept ist jedoch nicht allein auf Grammatikförderung ausgerichtet: Genauso beabsichtigt es Kinder mit Spracherwerbsschwierigkeiten durch Optimierungen in die normale Kommunikation einzubinden und sprachliche Fähigkeiten präventiv zu stärken. Ziel dieser präventiven Stärkung ist es, Kinder aus Risikogruppen (Kinder mit Mehrsprachigkeit, Kinder mit Spracherwerbsstörungen und Kinder aus bildungsfernem familiärem Umfeld) darin zu unterstützen, schulische Anforderungen zu bewältigen.

Nicht zuletzt hat die Erstellung dieses Sprachförderkonzepts auch zum Ziel, die Attraktivität des Bilderbuchs als Förderinstrument für den eigenen inklusiven Unterricht zu entdecken. Das Konzept kann auf alle Stufen übertragen werden. Die Bausteine wurden für die Altersgruppe Kindergarten bis 3. Klasse entwickelt.

In den nun folgenden Kapiteln wird auf den theoretischen Hintergrund dieser Unterrichtsentwicklung, auf methodische Überlegungen und auf den Gebrauch des Förderkonzeptes hingewiesen. Für einen besseren Lesefluss wird in der Folge auf die weibliche Form verzichtet. Die hier verwendete männliche Form soll für beide Geschlechter gelten.

## 2 Theoretische Grundlagen

### 2.1 Schriftspracherwerb mit Bilderbüchern

In den ersten Lebensjahren lernen Kinder grammatische Regeln, ohne zu wissen, wie diese funktionieren, sie lernen unbewusst. Allerdings bekommen nicht alle Kinder im Vorschulalter den nötigen sprachlichen Input, um intuitives Grammatikwissen aufzubauen. Aus empirischen Studien weiss man, dass das gemeinsame Rezipieren von Bilderbüchern, den Schriftspracherwerb fördern (*Belgrad & Schünemann, 2011; Hoffmann, 2019; Kühn, 2015; Niklas, 2016*). Durch sprachförderliches Kommunikationsverhalten, beispielsweise durch die Eltern, erlernen viele Kinder sprachliche Strukturen und grammatische Regeln nebenbei. Kinder, die einer Risikogruppe angehören (Kinder mit Spracherwerbsschwierigkeiten

aufgrund von Mehrsprachigkeit, Kinder mit Spracherwerbsstörungen oder Kinder aus bildungsfernem familiärem Umfeld), haben häufig nicht die Gelegenheit von einem reichhaltigen Sprachbad zu profitieren (*Schlatter et al., 2017*). In der Schule werden dann aber komplexe sprachliche Fähigkeiten (bildungssprachliche Fähigkeiten) verlangt, die an die Schriftlichkeit angelehnt sind und in der Alltagskommunikation kaum gebraucht werden. Die Schulsprache wird häufig monologisch (Erzählung, Erklärung) und situationsunabhängig gebraucht, eine Sprache, die im kommunikativen Alltag wenig Verwendung findet (ebd.). Präzise Formulierungen (z. B. durch Präpositionen oder Adverbien *auf, über, darunter, in, am, danach*) und komplexe Sprachstrukturen (z. B. Verben mit präpositionalen Ergänzungen *fahren mit dem, fahren in dem*) stellen eine Schwierigkeit dar.

Bis zum Eintritt in die Schule haben nicht alle Kinder genügend schriftsprachliche Vorläuferfertigkeiten entwickeln können, um solche sprachlichen Hürden zu bewältigen.



Durch das gemeinsame Betrachten eines Bilderbuches im wechselseitigen Austausch über Bild und Text, kann eine sprachintensive Lernsituation geschaffen werden (*Becker, 2022*). In dieser Lernsituation, die auch als *Dialogisches Lesen* bezeichnet wird, wird eine komplexere, literarische Sprache vermittelt als in der Alltagsinteraktion (*Baldaeus et al., 2021; Kühn, 2025*). Durch das gemeinsame Rezipieren des Bilderbuches wird sozusagen ein schriftlicher Sprachgebrauch mündlich übermittelt (ebd.). Deshalb stellt das Bilderbuch eine Brücke von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit dar. Durch das Vorlesen werden die Kinder mit komplexen Satzstrukturen vertraut gemacht und können fehlende schriftsprachliche Fertigkeiten aufbauen: Bedingungs- und Begründungssätze, Präteritum, Konjunktiv und Wortveränderungen durch Flexion oder Kasusangleichungen, können mit der Zeit und durch viele Wiederholungen übernommen werden.

Das sprachliche Lernen durch Bilderbücher umfasst ein weites Spektrum an Kompetenzen, die mit der Schriftsprache in enger Beziehung stehen (*Becker, 2022*). Dazu gehören neben dem Grammatikerwerb auch phonologische Kompetenzen (akustische Verarbeitung der Sprache durch deutliche Artikulation, wahrnehmen des Sprachrhythmus, Reime), Wortschatzaneignung, literale Kompetenzen wie Buch- und Schriftvermittlung, Leseförderung und Textaufbau (ebd.).

## 2.2 Beschaffenheit des Bilderbuches

Nicht allein die sprachliche Qualität der Interaktionen im Zusammenhang mit der Bilderbuchbetrachtung, sondern auch die ganze Beschaffenheit des Buches ist entscheidend dafür, ob günstige Lerngelegenheiten entstehen können.

### Denkanstöße anbieten

#### Inhaltliche Kriterien

Inhaltlich sollte ein Bilderbuch nicht auf die Darstellung einer klischeehaften heilen Welt reduziert sein, sondern diese problemorientiert angehen. Bilderbücher sollen Geschehnisse der Umwelt nachvollziehbar machen und Denkanstöße bieten für Problemlösungen, damit Sprachaktivität gefördert wird (*Dehn, 2022; Baldaeus et al., 2021; Krichel 2020*). Wenn die Bilder das Interesse eines Schülers wecken, wird er sich intensiver mit dem Buch beschäftigen: Er erhält eine Anregung, über die Bilder zu erzählen. Dies ist dann der Fall, wenn Bilder Fragen, Provokationen oder Widersprüchliches aufwerfen (ebd.).

### Textuelle Vorstellungswelten

Bilderbuchbetrachtungen und Vorlesepraktiken erzeugen mentale Vorstellungswelten, welche das Vorstellungsvermögen schulen. Bilderbücher mit fantastischem Erzählpotential sind dafür geeignet (*Becker, 2022*).

### Identifikation

Mit der Geschichte oder mit Figuren im Buch sollen sich Kinder identifizieren können, damit sie sich angesprochen fühlen. Deshalb sollten die Inhalte an den Erlebniswelten des Kindes anknüpfen (*Baldaeus et al., 2021*).

### Wortschatz

#### Sprachliche Kriterien

Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Kinder den spezifischen Wortschatz eines Buches bereits kennen. Deshalb sollten neue Begriffe veranschaulicht werden. Oder aber Bücher werden so ausgewählt, dass die Wortbedeutung aufgrund des Bildes im Buch erschlossen werden kann.

## Episodische Erzählstruktur

Episodische Erzählungen, oder Stellen im Buch, die episodisch gestaltet sind, haben ein sich wiederholendes Erzählschema. Durch wiederholtes Anbieten und Hören derselben grammatischer Strukturen können korrekte Formen eingeschliffen werden.

## Heterogene Lerngruppe

### Partizipative Kriterien

Mit dem Bilderbuch kann sprachliche Teilhabe auf unterschiedlichsten Ebenen angeboten werden. Diese Tatsache macht das Medium Bilderbuch für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen attraktiv: Figuren, Räume und Gegenstände können benannt werden. Vermutungen, Deutungen, Begründungen und Absichten können versprachlicht werden.

Illustrationen im Bilderbuch können als visuelle Stütze dem Sprachverständnis dienen. Dies ermöglicht sprachschwachen Lernenden einen Zugang zu einer Geschichte zu finden: Mit Zeigegesten kann bereits auf tiefem Niveau an sprachlichen Aktivitäten teilgenommen werden. Oder die Fragen der Lehrperson werden während der Bilderbuchrezeption so variiert, dass auf unterschiedlichem Sprachniveau geantwortet werden kann.

## Mehrdimensionalität

### Kriterium Bild-Text-Verhältnis

Das Lesen eines Bilderbuches ist ein «stetiges Pendeln zwischen Bild und Schrifttext» (*Staiger*, 2022, S.15), wobei der Lese pfad nicht vorgegeben ist. Bild und Text erzählen wechselseitig. Dabei sind Aspekte der visuellen Gestaltung (Druck, Papier, Format, Typografie, Verteilung von Bild und Text) beim Erzählen miteingeschlossen. Durch diese Mehrdimensionalität kann das Lesen eines Bilderbuches anspruchsvoll werden. Deshalb sollte man bei der Auswahl des Buches auf folgende drei Abstufungen von Bild-Schrifttext-Verhältnissen achten (ebd.).

- Paralleles Verhältnis: Das Bild illustriert genau das, was der Schrifttext erzählt.
- Komplementäres Verhältnis: Bild und Text ergänzen sich wechselseitig. Das Bild ergänzt den Text, oder der Text ergänzt das Bild.
- Widersprüchliches Verhältnis: Das Bild zeigt etwas anderes, als der Text erzählt.

Aufgrund des Bild-Textverhältnisses könnte für die Auswahl des richtigen Bilderbuches folgende Überlegungen wichtig sein (vgl. *Baldaeus et al.*, 2021).

**Paralleles Verhältnis:** Das Verstehen der Geschichte ist einfacher, da die Bilder das Verständnis unterstützen. Bild und Text bieten die Möglichkeit an, Wortbedeutungen zu erschliessen.

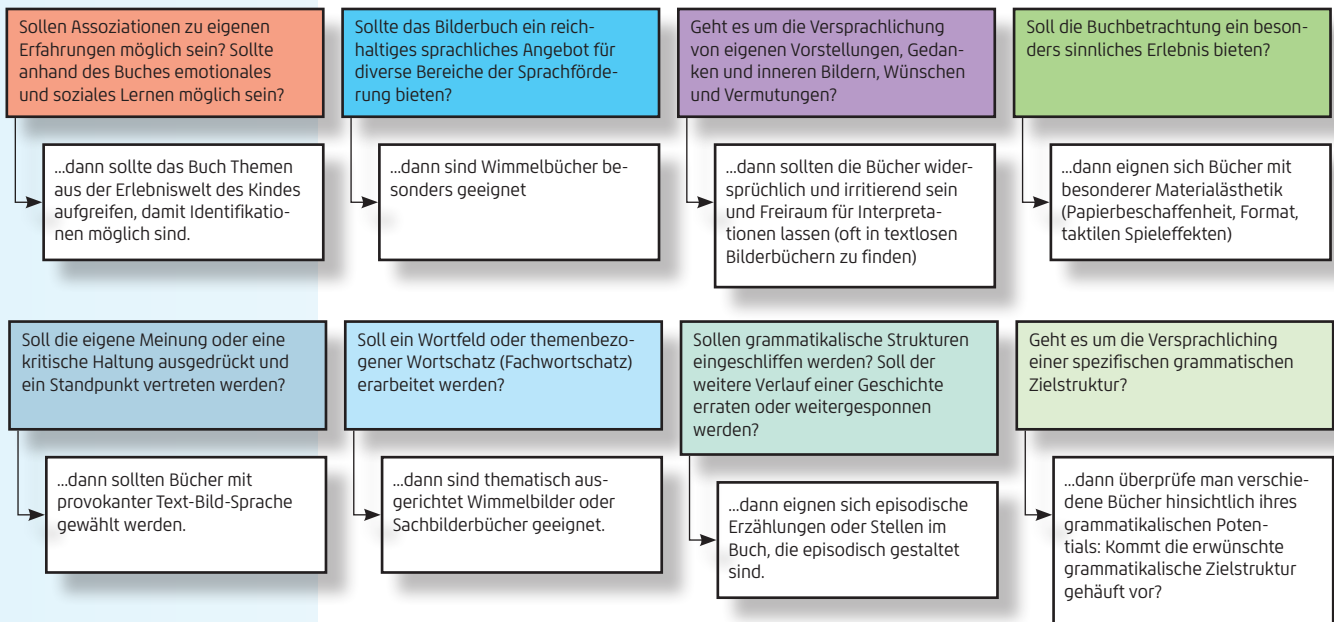
**Komplementäres Verhältnis:** Was für Erzähldetails macht das Bild sichtbar? Welche Erzähldetails werden durch den Text sichtbar? Inwiefern erzählen Bild und Text unterschiedlich? Solche Gedanken regen zum Versprachlichen von Gedanken und Vermutungen an.

**Widersprüchliches Verhältnis:** Je stärker Bild und Text im Widerspruch zueinanderstehen, umso schwieriger wird das Verstehen der Geschichte, dafür wird die Versprachlichung von Widersprüchlichkeiten angeregt.

**Bücher ohne Schrift:** Gefördert wird freies Erzählen und Vorstellungsvermögen. Die Geschichte kann nur dann gemeinsam erzählt werden, wenn die Bilder versprachlicht werden.

## 2.3 Auswahl des Bilderbuches

Es ist wichtig, dass sich pädagogische Fachkräfte bei der Auswahl des Bilderbuches gewisser Qualitätskriterien bewusst sind, damit sie für die Sprachförderung die richtige Auswahl treffen können. Die nachstehende Grafik (Abbildung 1) orientiert sich an qualitativen Ansatzpunkten, welche die Auswahl und demnach die Suche erleichtern können.



GRAFIK: C. RAMMING

Abbildung 1: Ansatzpunkte für die Auswahl des Bilderbuches.

## 3 Aufbau des Förderkonzepts

### Bilderbücher setzen den Rahmen

Vier Bilderbücher, die sich aufgrund sprachlicher und inhaltlicher Kriterien eignen, wurden für die Entwicklung der Bausteine ausgewählt. Sie bilden den Rahmen für die kommunikativen Interaktionen und die Sprachbetrachtungen.

### Bausteine

Die entwickelten Bausteine fokussieren Sprechabsichten (z. B. eine Begründung) und die dafür notwendigen sprachlichen Mittel (z. B. Kausalsatz mit weil). Die Bausteine sind nicht aufeinander aufbauend (eine Ausnahme bildet der Baustein 3 im Buch «Der Wal nimmt ein Bad»). Sie können daher flexibel, je nach Lernbedarf und Zeitbedarf, ausgewählt werden.

### Unterschiedliche Lernangebote

Die Lernenden profitieren von einem reichhaltigen Sprachbad, das unterschiedlich anspruchsvolle Zielstrukturen beinhaltet. Die Zielstrukturen unterscheiden sich beispielsweise durch die Komplexität des Satzmusters voneinander. So kann teilweise in derselben kommunikativen Situation flexibel auf den Lernstand eines einzelnen Schülers oder einer Gruppe eingegangen werden.

Nicht immer kann dabei das Kind auf der Zone der nächsten Entwicklung gefördert werden. Sind gewisse Aufträge für einzelne Kinder noch zu komplex, kann ein Lernzuwachs dennoch, allein durch das Mithören, gewinnbringend sein. Durch das reichhaltige sprachliche Angebot profitieren alle Kinder vom Angebot.



In der Erprobungsphase wurden eine bis zwei Doppellektionen pro Baustein aufgewendet. Zur Vertiefung und Wiederholung sind zusätzliche Lektionen erforderlich.

In allen Phasen geht es in erster Linie um das Bewusstwerden von grammatischen Strukturen, weniger um ihre richtige Anwendung. Das Anwenden ist ein Fernziel und nicht Intention der Förderung.

### Video

Zur Veranschaulichung der Arbeit mit den Bilderbüchern stehen kommentierte filmische Sequenzen aus der Praxis zur Verfügung (siehe Hinweis QR-Code im Impressum).

## 3.1 Gliederung in drei methodische Phasen

Aufgrund methodischer Überlegungen wurden die Fördersequenzen in die drei Phasen *Dialogisches Lesen*, *Kick-off* und *Anwenden/ Weiterführen* unterteilt. Die nachfolgende Darstellung (Tabelle 1) soll einen Überblick geben.

Unterrichtsphase	Was wird angeboten?	Warum?	Wie wird gelernt? Unterstützung / Methodik
<b>Dialogisches Lesen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>in wechselseitiger Betrachtung von Bild und Text wird das Bilderbuch rezipiert.</li> <li>die grammatische Zielstruktur wird betont hervorgehoben.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anbieten von Freiräumen für Wortäusserungen und kindliche Assoziationen.</li> <li>Förderung von Wortschatz und grammatischen Strukturen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Techniken des Modellierens (Lehrersprache)</li> <li>Fragetechniken</li> <li>Sachimpulse (Medien, Bilder, Gegenstände)</li> </ul>
<b>Kick-off</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sprachlicher Input, der auf die zu erlernende grammatische Struktur hinweist.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sensibilisierung für grammatische Strukturen.</li> <li>Bewusstwerden von Wortstruktur und Satzbau.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sprachliche Erklärungen</li> <li>sprachliche Kontrastierung</li> <li>Visualisierungen</li> <li>mit Handlungseinbettung</li> <li>mit Kontextoptimierung</li> </ul>
<b>Anwenden / Weiterführen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Das grammatikalische Element wird kontextgebunden angewendet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lerngewinn sichern</li> <li>Automatisieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>hochfrequente Wiederholungen</li> <li>kontextgebunden</li> <li>Visuelle Hilfen (Hervorhebung der Zielstruktur, Formulierungshilfen)</li> </ul>

Tabelle 1: Gliederung in drei methodische Phasen.

In der Phase des **Dialogischen Lesens** wird der Inhalt des Bilderbuches in der Interaktion mit der vorlesenden Person und den Kindern rezipiert. Die Kinder gruppieren sich um den Vorleser herum, bequeme Sitzgelegenheiten (Kissen, Matten, Lesehütte) tragen zu einer gemütlichen Lernatmosphäre bei, welche nach *Baldaeus et al. (2021)* Geborgenheit vermittelt. Entsprechend der Methode des dialogischen Lesens wird der Text im Wechsel mit der Bildbetrachtung gelesen oder erzählt. Die Lehrperson ist dabei das sprachliche Vorbild. Sie leitet den Dialog und lenkt durch geschickte Fragestellungen den sprachlichen Fokus, die sprachliche Aktivität und die Aufmerksamkeit der Lernenden. Die dabei gestellten Fragen, sollen die Kinder während der Bilderbuchrezeption in einen aktiven Dialog verwickeln. In der so entstandenen Auseinandersetzung mit Bild und Text sollen Emotionen und Interesse für die weiterführende Geschichte geweckt werden.

Durch entsprechende Modellierungstechniken (*Baldaeus et al. 2021; Reber & Schönaauer-Schneider, 2022*) werden der Dialog und der Gebrauch sprachlicher Funktionen angeregt. Eine möglichst natürliche Spracherwerbssituation soll geschaffen werden, welche Schriftnähe und Literalität vermittelt und in die neu zu erlernende grammatische Struktur einführt. Wenn möglich, soll bereits in dieser Phase die zu erwerbende neue grammatikalische Zielstruktur von der Lehrperson betont hervorgehoben werden (*Baldaeus et al., 2021; Berg, 2018*).

Der sprachliche Input in der Phase des Dialogischen Lesens unterstützt die Sprachentwicklung auf natürliche Art und Weise, ohne vordergründige formale Aspekte zu betrachten. In dieser Phase kann das sprachliche Lernumfeld durch Wortschatzarbeit oder phonologische Spielereien ergänzt und gestärkt werden.

Die zu erlernende grammatische Zielstruktur wird im **Kick-off** (Berg, 2018) am Anfang oder in der Mitte der Bilderbuchbetrachtung angesetzt. Dabei handelt es sich um einen sprachlichen Input, der in die zu erlernende Zielstruktur einführt. Da laut Theorie ein neues grammatisches Element auch auf der Metaebene durchdrungen werden muss (Reber & Schönauer-Schneider, 2022; Schlatter et al., 2017), wird im Kick-off explizit auf die grammatische Struktur hingewiesen. Damit dies gelingt, wird teilweise auf die Methode der Kontrastierung (Reber & Schönauer-Schneider, 2022) zurückgegriffen. Dabei werden zwei grammatische Strukturen als Kontrast einander gegenübergestellt, um den sprachlichen Unterschied bemerkbar zu machen. Die Lehrperson weist dabei auf die grammatikalische Regel hin. Oder sie gestaltet die Lerngelegenheit so, dass die Kinder aufgrund der angebotenen Beispiele, die Regel selbst entdecken können.

Die Kontextoptimierung (Motsch, 2017; Berg 2018) ist eine weitere Methode, die in dieser Phase angewendet wird. Bei dieser Methode wird die Zielstruktur in eine optimierte sprachliche Struktur eingebettet. Optimiert heisst, die zu erlernende sprachliche Struktur wird auf das Nötigste reduziert. Aufgrund dieser Reduktion kann die Zielstruktur besser wahrgenommen werden. Gerade bei geringer Kapazität des Arbeitsgedächtnisses kann auf diese Art und Weise die kontextoptimierte Form besser abgespeichert werden (ebd.). Dadurch dass keine «Ablenker» (sprachliche Hürden, die von der Zielstruktur ablenken könnten) vorhanden sind, kann sich das Kind auf die wesentliche grammatische Struktur fokussieren (Berg, 2018). Je nach Lernstand der Kinder, kann hier auch bereits zur Sprachproduktion übergeleitet werden: Die Lehrperson provoziert durch geschickte Fragetechniken oder sprachhandelnde Übungen (mit Hilfestellungen) die eigenständige Produktion der neuen sprachlichen Struktur. Die Kick-off Phase ist inhaltlich auf das Bilderbuch abgestimmt.

In der Phase **Anwenden** wird die neue Zielstruktur in schriftlichen Übungen, sprachhandelnden oder interaktive Übungen, vertieft und angewendet. Dabei werden grammatische Elemente nie isoliert, sondern in einem möglichst echten kommunikativen Zusammenhang wiederholt. Eine Ausnahme stellen hier die schriftlichen Aufträge auf den Arbeitsblättern dar. Sie dienen eher der nochmaligen bewussten Verarbeitung der rezeptiv erfassten sprachlichen Struktur im eigenen Tempo. Morphologische Wortveränderungen, beispielsweise Genus- und Kasusmarkierungen, werden in den Übungen für die Sprachbewusstheit grafisch hervorgehoben. Die Satzmuster auf den Arbeitsblättern sind kontextoptimiert, wodurch sie die Zielstruktur in den Fokus rücken und «Ablenker» vermeiden.

Bei der Entwicklung der Förderbausteine wurden die folgenden erprobten Sprachfördermethoden beachtet:

- Kontextoptimierung (Motsch, 2017)
- Inputsteuerungen durch Modellierungstechniken und Kontrastoptimierungen (Reber & Schönauer-Schneider, 2022)
- Dialogisches Lesen (Baldaeus, 2021; Kühn, 2015)
- Inputoptimierungen (Müller-Brauers et.al, 2017)

## 4 Methodische Überlegungen

### 4.1 Sprachfördermethoden

## 4.2 Die Lehrersprache

«Lehrersprache ist immer auch Lerngegenstand» (Rösch, 2003, S.30). Die Lehrperson ist ein Sprachvorbild: Bei Arbeitsanweisungen oder Erklärungen ist ihr Sprachgebrauch ein Modell für die Lernenden. Zudem kann sie mit verbalen Impulsen (offenen Fragen, unterstützenden Bemerkungen, Modellierungstechniken) den sprachlichen Lernzuwachs beeinflussen (Reber & Schönauer-Schneider, 2022). Mit *Modellierungstechniken* kann sie auf sprachliche Äußerungen von Kindern korrigierend reagieren (ebd.).

Die Lehrperson sollte viele Sprechgelegenheiten anbieten, damit genügend Übungsmöglichkeiten vorhanden sind.

Impulse sind Hilfestellungen bei der Sprachproduktion und sollen diese vorantreiben. Sie können verbal oder nonverbal geäußert werden. Mit «stillen Impulsen» werden im Förderkonzept nonverbale Aktionen bezeichnet, die in den Grammatikbausteinen zum Einsatz kommen.

Die folgende Darstellung (Tabelle 2) zeigt die unterschiedlichen verbalen und nonverbalen Sprachimpulse, welche in dieser Entwicklungsarbeit von Bedeutung sind.

Impulsform	Funktion / Konkretisierung	Praxisbeispiele
Fragen zur Dekontextualisierung	Inhalte des Buches werden mit realen Situationen aus der Erlebniswelt des Kindes verbunden. Dabei werden abstrakte Denkweisen entwickelt (Vorstellungsmöglichkeiten)	<i>Hast du das auch schon mal erlebt, dass...?</i> -eigene Badeerlebnisse beschreiben (der Wal nimmt ein Bad) -fremde Lebensweisen mit der eigenen Lebensweise vergleichen. Fremde Haltungen mit der eigenen Haltung vergleichen (Zwei Schwestern).
Weiterführende Fragen	Den Dialog aufrechterhalten und erweitern.	<i>Was wisst ihr noch darüber?</i>
Alternativfragen Provokative Fragen	Eine Auswahl zweier Möglichkeiten oder eine falsche Möglichkeit wird präsentiert. Da die Frage bereits die Antwort beinhaltet, unterstützt diese Frageform die korrekte sprachliche Form.	<i>Schnappt Alfonso einen roten oder einen gelben Fisch?</i> <i>Angelt Alfonso zum Frühstück einen Schinkentost?</i>
Korrektives Feedback	Die Lehrperson gibt eine fehlerhafte Äußerung in korrigierter Form wieder, ohne auf den Fehler hinzuweisen.	Schüler: <i>Alfonso schnappt ein Frosch.</i> Lehrperson: <i>Genau, Alfonso schnappt einen Frosch.</i>
Expansion / Extension	Die Lehrperson ergänzt die Schüleräußerungen (Expansion) und führt sie (Extension) thematisch fort.	Schüler: <i>Alfonso kann nicht gut sehen.</i> Lehrperson: <i>Richtig, Alfonso kann man nicht gut sehen. Er ist gut getarnt. Man kann ihn kaum erkennen auf dem Teichgrund. Warum ist das so?</i>
Provokation	Die Lehrperson stellt «sich dumm» und macht bewusst eine falsche Aussage.	Lehrperson: <i>Man sieht auf einen Blick: Der Wal badet gar nicht gern!</i> Schüler: <i>Nein, der Wal genießt das Bad!</i>
Sprechimpulse	Bilder im Bilderbuch provozieren eine mündliche Teilhabe und sind daher sprachfördernd (Wortschatz, Satzaufbau, grammatikalische Strukturen)	Wird in allen Praxisbeispielen angewendet.
Sachimpulse	Zusätzlich gewähltes Bildmaterial dient zur Verständnissicherung oder Verankerung der grammatischen Struktur.	Zusätzliches Bildmaterial wird als Sachimpuls gebraucht (Hase, Fuchs und Reh fahren LKW; Alfonso geht Angeln)
Fragegestik, Gestik (Stirne Runzeln, Achselhochziehen), Schweigen	Eine fragende Haltung oder andere Gestik provoziert Schüleräußerungen.	Meist nicht geplante, aber spontan in der Praxis verwendete Impulssetzung.
Stille Impulse	Auf visualisierte Redemittel (Worteinheiten, Satzanfänge oder Symbole) wird während dem Unterrichtsgeschehen stumm hingewiesen als Erinnerungshilfe.	Redemittel in Form von Sprechblasen oder Klammerkärtchen werden in die Erzählschiene gesetzt oder an die Rückwand der Erzählschiene «Kulisse» geheftet. Die Lehrperson deutet zusätzlich durch Zeigegeste oder demonstratives in «den Fokusrücken» daraufhin (Zwei Schwester; der Wal nimmt ein Bad; Alfonso geht Angeln; Hase Fuchs und Reh fahren LKW)

Tabelle 2: Verbale (blau) und nonverbale (gelb) Impulstechniken (Reber & Schönauer-Schneider, 2022; Baldeaus et al 2021)



## 5 Praktische Umsetzung

### 5.1 Material und Unterrichtshilfen

Die Bausteine zeigen eine Vielfalt an Übungsgelegenheiten zu diversen Sprechabsichten, die im Zusammenhang mit dem Bilderbuch möglich sind. Die Ideen sollen Lehrpersonen zu eigenen kreativen Umsetzungsideen im Zusammenhang mit dem Bilderbuch inspirieren. Es werden daher keine «pfannenfertigen» Unterrichtsvorschläge angeboten.

Die folgenden Hinweise bezwecken zweierlei: Sie dienen dem besseren Verständnis der beschriebenen Unterrichtsumsetzungen und halten hilfreiche Informationen für eine eigene Umsetzung bereit.

In den Praxisbeispielen werden ein Kamishibai und eine Erzählschiene zur Bildpräsentation eingesetzt, damit ein bildumrahmter Platz, eine Art Bühne, geschaffen wird. Dies soll den Kindern helfen, sich zu konzentrieren und den Blick auf das Wesentliche zu richten.

#### **Einsatz der Erzählschiene** (Abbildung 2)

Die Erzählschiene ist ein Stück Holz (40 cm x 15 cm) mit 6 – 9 Führungsrillen. Darauf können mit Karton- oder Papierfiguren unterschiedliche Inhalte in Wort, Bild und Bewegung ausgedrückt werden. Da die Figuren in der Rille hin- und hergeschoben werden können, bietet sich die Erzählschiene als Bühne für szenische Umsetzungen von bildgestütztem Erzählen an. Geschichten aus den Bilderbüchern können auf diese Weise nacherzählt werden (*siehe Beispiel Der Wal nimmt ein Bad*). Die Erzählschiene ist rundum bespielbar und daher auch für Kinderhände geeignet. Figuren und Räume aus Bilderbüchern können selbstkreativ nachgestellt, nacherzählt oder weiterentwickelt werden. Werden die Figuren hintereinander oder gar vor eine Rückwand (Kulisse) gesetzt, entsteht eine dreidimensionale Optik. Ebenfalls können Redemittel, Satzmuster oder Wortschatztafeln (als Gedankenstütze oder Formulierungshilfen) in die Rillen gestellt werden. Die Erzählschiene eignet sich auch zum Ordnen von Wort oder Bildmaterial, beispielsweise zur Veranschaulichung einer grammatikalischen Regel (*siehe Beispiel Hase, Fuchs und Reh fahren LKW.*)



BILD: C. RAMMING

Abbildung 2: Erzählschiene

### Einsatz von Bildtafeln im Kamishibai (Abbildung 3)

Das Kamishibai ist ein tragbares Theater, ursprünglich aus Japan. Es besteht aus einem Holzrahmen mit aufklappbaren Flügeln. Bildtafeln (Bilder aus dem Bilderbuch auf Karton aufgezogen) werden in der richtigen Reihenfolge in den Rahmen geschoben und der Reihe nach gezeigt. Das Kamishibai eignet sich als Spielbühne für szenisches Figurenspiel: Ideal zum szenischen Nacherzählen der gehörten Geschichten. Die Bildtafeln können auch nebeneinander ausgelegt werden, so dass Bilder verglichen, die Geschichte anhand der Bilder rekonstruiert oder Bilder in eine zeitliche Abfolge gebracht werden können.



BILD: C. RAMMING

Abbildung 3: Kamishibai

### Praktische Hinweise zum Kamishibai:

- falls die Bildtafeln laminiert werden: Matte Folien verwenden zur Vermeidung von Glanzreflexen.
- in den Holzrahmen können Stabfiguren gesetzt werden. Die Bildtafeln dienen dann als Hintergrund.
- Seitenflügel und Rahmen können mit Handpuppen bespielt werden.
- An Seitenflügeln und Rahmen können Requisiten und Kulissenergänzungen befestigt werden.
- Vor den Holzrahmen kann eine Erzählschiene gestellt werden (Bespielung mit Figuren, hineinstecken von Formulierungshilfen, Redemittel, etc.).

### Whiteboard

In der Entwicklungsphase wurde ein Whiteboard angeschafft. Während der Bilderbuchrezeption kann vom Vorleseplatz aus Wortschatz notiert oder ein Regelplakat aufgehängt werden. Das Whiteboard kann nahe bei den Zuhörern im Sitzkreis aufgestellt werden. Auf die Notizen kann im weiteren Verlauf der Bilderbuchbetrachtung jederzeit zurückgegriffen werden.

### Formulierungshilfen

- Als Formulierungshilfen werden Redemittel oder Satzmuster verwendet, die in Form von Sprechblasen oder Merktafeln in die Erzählschiene gesetzt oder auf dem Whiteboard platziert werden. Als Redemittel werden vorgegebene Satzanfänge bezeichnet, die einer Redeabsicht dienen. z. B.: Ich denke, dass... (zum Ausdruck von Vermutungen)

## 5.2 Begriffe und Angaben

- Als Satzmuster werden Wortreihenfolgen bezeichnet, die die richtige Position im Satz wiedergeben.

Teilweise werden die Formulierungshilfen explizit erklärt. Oftmals werden sie aber auch als «stiller Impuls» (ohne Kommentar) in die Erzählschiene gesetzt.

### Angaben der Seitenzahl

Da Bilderbücher keine Seitenzahlen haben, muss man sie selbst ermitteln. Die Zählung beginnt mit der ersten Seite des eigentlichen Inhalts. Das heisst, die Seite mit Titel und der Autorenangabe (nicht Cover auf dem Buchdeckel) wird immer als Seite 1 bezeichnet. Die Erzählung beginnt dann meistens auf der Seite 2.

### Verwendete grammatische Begriffe

Komplexe Syntax: Satzgefüge mit einem oder mehreren Nebensätzen.

Kasus: Bezeichnung der vier Fälle im Deutschen (Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ).

Genusmarkierung: Verwendung sprachlicher Mittel, um das Genus eines Wortes zu kennzeichnen.

Kasusmarkierung: Verwendung sprachlicher Mittel um den Kasus eines Wortes zu spezifizieren.

### Verwendete Abkürzungen

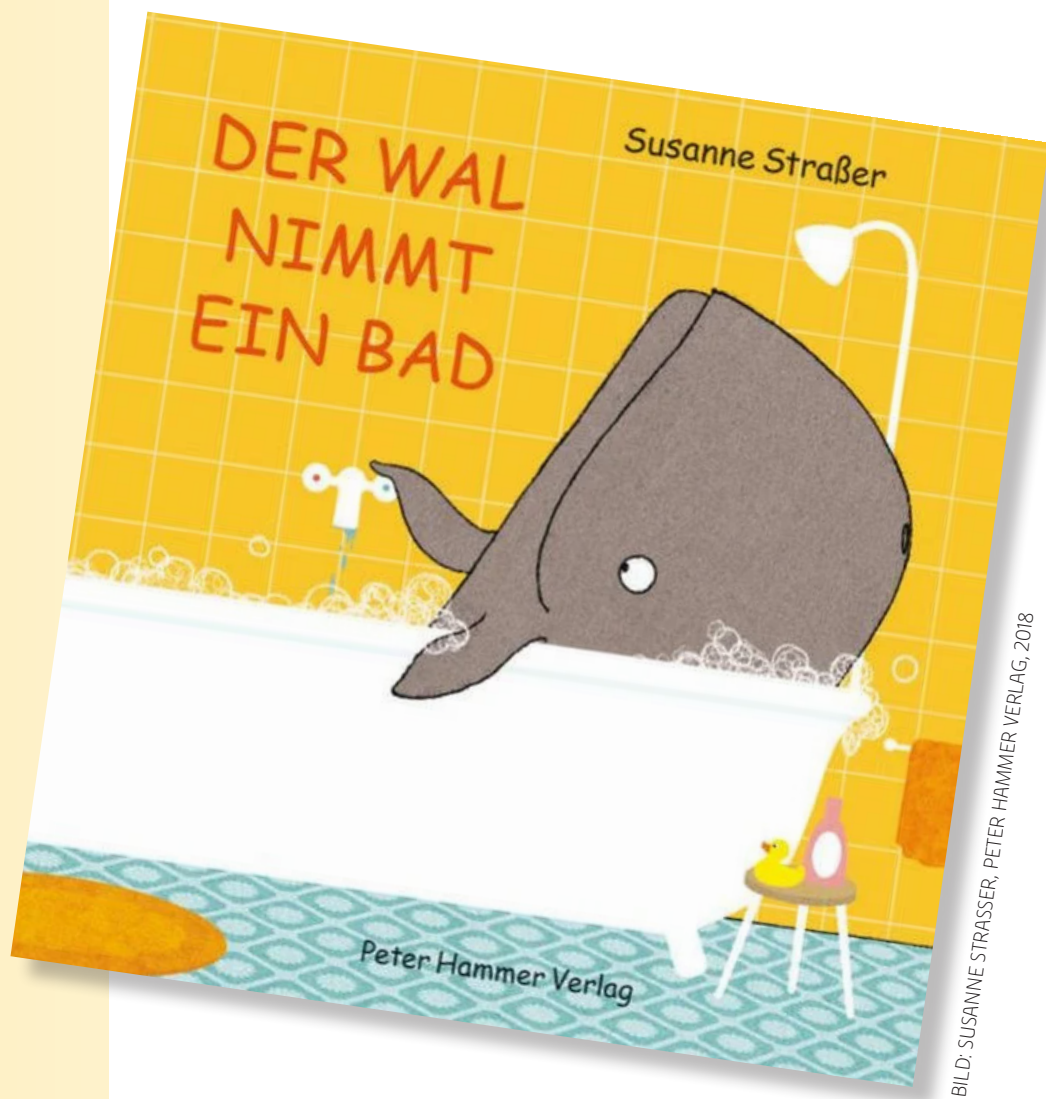
SuS: Abkürzung für Schüler und Schülerinnen

LP: Abkürzung für Lehrperson

## 6 Literatur

- 
- *Baldaeus, A., Ruberg, T., Rothweiler, M. & Nickel, S.* (2021). Sprachbildung mit Bilderbüchern: Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen (Sprachliche Bildung – Praxiskonzepte) (Band 1). Münster: Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.31244/9783830993124>
  - *Becker Tabea, U.* (2022). Sprachliches Lernen an Bilderbüchern. In Knopf J. & Abraham U., (Hrsg.) Bilderbücher Band1 Theorie. (Deutschdidaktik Primarstufe Band 1-2, Ed. 2). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
  - *Belgrad, J. & Schünemann, R.* (2011). Leseförderung durch Vorlesen: Ergebnisse und Möglichkeiten eines Konzepts zur basalen Leseförderung. 2011). Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, 144–171.
  - *Berg, M.* (2018). Kontextoptimierung im Unterricht: Praxisbausteine für die Förderung grammatischer Fähigkeiten (Sprachheilpädagogik). München: Reinhardt.
  - *Bougaeva, S.* (2005) Zwei Schwestern bekommen Besuch. Zürich: Atlantis
  - *Dehn, M.* (2022). Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), Bilderbücher Band1 Theorie. (Deutschdidaktik Primarstufe Band 1-2, Ed. 2). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
  - *Hare, J.* (2023) Alfonso geht Angeln. Frankfurt am Main: Moritz
  - *Hoffmann, J.* (2019). Grafisch erzählte Geschichten im Bilderbuchkinogespräch – David Wiesners Herr Schnuffels in der Grundschule. Dresden: Technische Universität
  - *Krichel, A.* (2020). Textlose Bilderbücher: visuelle Narrationsstrukturen und erzähldidaktische Konzeptionen für die Grundschule. Münster: Waxmann.
  - *Kühn, C.* (2015). Literacy in der Kita: Dialogische Bilderbuchbetrachtungen und deren Bedeutsamkeit für den Schriftspracherwerb (Erstauflage.). Hamburg: Disserta Verlag.
  - *Motsch, H.-J.* (2017). Kontextoptimierung: evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. Ernst Reinhardt Verlag.
  - *Müller-Brauers, C., Stark, L. & Von Lehmden, F.* (2017). Einpassung literater Strukturen: Wie Kinder den Input aus Vorlesesituationen produktiv nutzen. Frühe Bildung, 6 (4), 199–206. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000346>
  - *Niklas, F., Cohns, C., Tayler, C. & Schneider, W.* (2016). Erstes Vorlesen: Der frühe Vogel fängt den Wurm. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 30(1), 35–44. Hogrefe AG. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000166>
  - *Reber, K. & Schöner-Schneider, W.* (2022). Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. 5. aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt.
  - *Rösch, H.* (2003). Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung. Braunschweig: Schrödel
  - *Schlatter, K., Peter, S., Tucholski, Y. & Curschellas, F.* (2017). DaZ unterrichten: ein Handbuch zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache in den Bereichen Hörverstehen und Sprechen (Impulse zur Unterrichtsentwicklung) (2. korrigierte Auflage 2017, 1. Auflage.). Bern: Schulverlag plus AG.
  - *Schnabel, D.* (2017). Hase, Fuchs und Reh fahren ... LKW! Hamburg: Carlsen
  - *Staiger, M.* (2022) Erzählen mit Bild-Schrifttextkombinationen. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), Bilderbücher Band1 Theorie. (Deutschdidaktik Primarstufe Band 1-2, Ed. 2). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
  - *Strasser, S.* (2018) Der Wal nimmt ein Bad. Wuppertal: Peter Hammer





## Zum Buch

Die Geschichte handelt von einem Wal, der ein Bad nimmt und kaum in die Wanne reinpasst. Nacheinander betreten nun weitere Tiere den Raum und begründen, warum sie auch in die Wanne wollen. Stimmlich lassen sich die Dialoge so gestalten, dass die Charaktereigenschaften der Tiere spürbar werden, wenn sie erklären, warum sie in die Wanne müssen: Sie haben schmutzige Füße, frieren, stinken nach Fisch oder ihr Rücken schmerzt. Die einfachen Dialoge wiederholen sich und leiten zum Mitsprechen und Mitraten an: Welches Tier betritt wohl als nächstes das Badezimmer? Und warum möchte es in die Wanne rein? Wenn alle Tiere in der Wanne sind, kommt der Höhepunkt: Der Wal taucht unter und wirft mit einem «Platsch» alle raus und überschwemmt den ganzen Raum: Daher, Badespass für alle! Aufgrund der klaren und humorvollen Bilder ist diese Geschichte rasch verständlich, schafft eine Verbindung zur Erlebniswelt der Kinder und regt zum Nachspielen an. Aufgrund der einfach gehaltenen sprachlichen Wiederholungen werden Satzmuster eingeschliffen. Die Geschichte regt zum kreativen Weiterentwickeln an: Die Kinder erfinden neue Tiere und begründen, warum ihr Tier am Badespass teilhaben möchte. Da die erfundenen Dialoge immer dieselbe Zielstruktur verfolgen, schaffen auch schwächere Schüler den Schritt zur Eigenproduktion.

## Sprechabsichten und Sprachmittel

Mit der Geschichte *Der Wal nimmt ein Bad* werden Begründungen versprachlicht. Begründungen braucht man, um die eigene Meinung oder Behauptungen vertreten zu können, eine Kompetenz, die auch im Fachunterricht von Bedeutung ist. Die Fähigkeit Aussagen begründen zu können, ist ein wichtiger Bestandteil von kritischem Denken.

Der sprachliche Fokus von Baustein 1 liegt auf der Versprachlichung von Begründungen. Die Geschichte wird szenisch mit Tierfiguren aus Karton nachgespielt. Das Publikum (Kinder, die gerade keine Figur spielen) liefern dem Figurenspieler auf die Frage, *Warum der (Biber, Flamingo, Bär...) in die Badewanne möchte*, eine plausible Antwort, eingeleitet mit *weil...*. Diese Begründung wird dann vom Figurenspieler in einen Dialog umgesetzt. Durch den Wechsel von der Erzählebene (indirekte Rede) zum direkten Dialog (direkte Rede) machen die Kinder Erfahrungen, dass dabei unterschiedliche sprachliche Ausdrucksformen verwendet werden.

Beispiel: Publikum (zuschauende Kinder): *Der Biber möchte in die Badewanne, weil er kalt hat.*

Figurenspieler (spielt Biber): *Darf ich in die Badewanne? Ich habe schrecklich kalt!*

Variante: Der Nebensatz mit der einleitenden Konjunktion *weil*, kann zusätzlich mit einem indirekten Fragesatz ergänzt werden: *Der Biber fragt, ob er in die Wanne darf, weil er kalt hat.*

Im *Baustein 2* wird das Nacherzählen so geübt, dass die Ereignisse der Geschichte temporal miteinander verkettet werden. Deshalb liegt der Fokus auf den Temporaladverbien (dann, danach, hinterher, usw.)

Im *Baustein 3* wird die Konjugation reflexiver Verben zum Thema. Die Geschichte wird auch hier in Dialogen nachgespielt. Auf die Frage des Tieres, *Darf (Kann) ich in die Wanne rein?*, antwortet der Wal mit einem reflexiven Verb im Imperativ: *Komm rein und wasch dich!... Komm rein und wärm dich!... Komm rein und schrump dich!*



Abbildung 2: Erzählkompetenzen handlungsorientiert entwickeln mit Figuren und Erzählschiene



Kontexteinbettung: Der Wal liegt in der Wanne. Er genießt ein Bad.

*Heute ist Badetag für den Wal, herrlich! Warum gefällt es dem Wal in der Wanne? Badest du gerne? Warum machst du das gerne? Gibt es Spiele oder Spielsachen, die du beim Baden benützt? Was spielst du in der Wanne? Womit spielst du in der Wanne?*

Wörter aus der freien Sprachäusserung der Schüler werden auf einer Tafel oder einem Plakat festgehalten. Der Wortschatz rund ums Baden wird von der LP ergänzt (z.B. wohltuend, entspannend, gemütlich, ausspannen, sich auflöckern, sich beruhigen, heilsam, sich waschen, sich schrumpfen.)

Die Geschichte wird nun vorgelesen, wobei der Text so wiedergegeben wird wie im Buch. Ein weiterer dialogischer Austausch macht da Sinn, wo der Wal abtaucht und alle anderen Freunde aus der Wanne wirft: Endlich Ruhe, sagt er. *Wie meint er das? Was ist mit seinen Freunden geschehen? Was vermutest du?*

Wie wird die Geschichte wohl enden? Die Formulierungshilfe «Vermutungen äussern» wird als stummer Impuls in die Erzählschiene gesetzt.

Am Schluss der Geschichte, bei der Szenen der Überschwemmung im Badezimmer, wird die Frage in die Runde geworfen:

*Was ist geschehen? Wie geht der Badespass weiter?* Neue Begriffe wie beispielsweise *die Überschwemmung* werden von der LP schriftlich festgehalten.



## Baustein 1

- Personalpronomen: er, sie, es (im Nebensatz)
- Komplexe Syntax: Kausalsätze mit der Konjunktion weil eingeleitet.
- Komplexe Syntax: Indirekter Fragesatz mit der Konjunktion ob eingeleitet (Variante 2, anspruchsvoll)

### Zielstruktur / Sprachmittel

Komplexe Syntax: Relativsätze mit Relativpronomen

- Kausalsätze zum Formulieren von Begründungen  
Die Kinder begründen, indem sie Nebensätze mit weil... einleiten.  
Sie erkennen, dass das konjugierte Verb ans Ende des Nebensatzes gestellt wird.
- Indirekter Fragesatz (*Variante*)  
Die Kinder erfahren, dass Sprache in indirekter Form zitiert werden kann. Sie erkennen, dass eine indirekte Frage mit der Konjunktion ob gestellt werden kann. Sie merken, dass das konjugierte Verb ans Ende des Nebensatzes gestellt wird.



Die Geschichte wird mit den Tierfiguren nachgespielt. Der Biber betritt den Raum. Die Lehrperson modelliert mit Lückensätzen: *Der Biber möchte in die Badewanne, weil...?* SuS ergänzen: *...weil er kalt hat.* Die Lehrperson spielt nun die Szene mit dem Biber nach. Dabei verwendet sie die direkte Rede und gestaltet die Tierrolle mit verstellter Stimme: *«Mir ist so kalt. Darf ich die Wanne?»* Die Kinder übernehmen die Rolle des Wals: *«Na gut, komm rein und wärm dich.»* Nun wird der Biber in die Wanne gesetzt (mit Magneten auf der Rückseite der Figuren aneinandergeheftet oder in die Schiene gestellt).

Das nächste Tier betritt die «Bühne». LP: **Warum möchte der Flamingo in die Badewanne?** SuS: *Er möchte in die Wanne, weil er schmutzige Füße hat.* Die LP spielt die Szene nach und die SuS übernehmen die Rolle des Wals. Auf dieselbe Art und Weise wird die Geschichte auch mit den übrigen Figuren nachgespielt. Auf die Lehrerfrage **Warum...?** antworten die Kinder mit *..., weil...* und begründen dabei, warum das Tier auch in die Wanne muss (Abbildung 3). Das Tier wird in die Badewanne gesetzt und das nächste steht bereits vor der Tür.



Abbildung 3: Begründungssatz mit «weil»

Mit den Satzglied-Karten wird aufgezeigt, wie das Verb an die finale Position im Satz rückt, sobald das Wort *weil* am Satzanfang steht.



Abbildung 4: Veranschaulichung der Positionsveränderung des finiten Verbs im Nebensatz mit Satzgliedern.

Die Lehrperson ergänzt die Tierfiguren aus der Geschichte durch weitere Tiere (im vorliegenden Beispiel sind dies Gorilla, Krebs und Zebra).

LP: *Oh, es stehen noch weitere Tiere hinter der Türe. Welches Tier könnte das sein? Könnte das eine Maus sein? Oder könnte das ein Huhn sein?* (LP modelliert mit Alternativfragen).

*Was vermutet ihr?* LP lässt kurz ein Körperteil eines Tieres hinter der Eingangstüre «aufblitzen», damit Spannung entsteht und Vermutungen angestellt werden können.

**Zielstruktur:** *Das könnte ein «Gorilla» sein...*

Die SuS stellen Vermutungen an und verwenden dabei den Konjunktiv. Als Hilfestellung dient der stille Impuls (Abbildung 5).

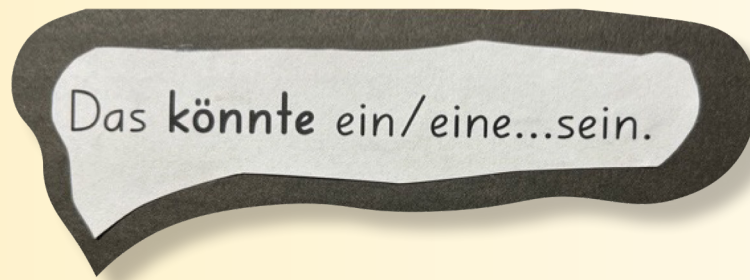


Abbildung 5: Stiller Impuls «Vermutungen anstellen»

Das unbekannte Tier ist beispielsweise ein Gorilla. Nun überlegen die SuS, warum der Gorilla in die Badewanne möchte und verwenden die Zielstruktur (Abbildung 3): *Er möchte in die Wanne, weil er Flöhe hat... Er möchte in die Wanne, weil er eine Erfrischung braucht...*

Ein Kind spielt anschliessend die Szene mit dem Gorilla vor, wobei ein Kind aus dem Publikum die Rolle des Wals übernimmt.

In wechselnden Rollen spielen nun die Kinder die Geschichte nach, wobei auch eigene Tierfiguren dazu erfunden und auf Karton aufgezeichnet werden können. Ein Körperteil des Tieres könnte hinter der Türe aufblitzen, damit das Raten etwas Spannung bringt. Immer auf die Frage, warum das Tier in die Badewanne müsse, antwortet ein Kind aus dem Publikum mit einem Weil-Satz, dann wird die Szene gespielt.

Die Geschichte kann im Anschluss einer anderen Klasse vorgespielt werden. Das Satzmuster kann dabei als Hilfsmittel genutzt werden. Was nicht gespielt werden kann, wird aus dem Buch vorgelesen (ab der Szene, wo der Wal abtaucht) und die Bilder werden dazu gezeigt.



Abbildung 6: Spannungsmomente erzeugen: Was erscheint hinter der Türe?



### Variante «anspruchsvoll»

Die Geschichte wird mit den Tierfiguren nachgespielt, so wie unter Anwendung beschrieben. Das Satzmuster wird jedoch durch einen weiteren Nebensatz, einen indirekten Fragesatz, ergänzt. Die LP setzt die Formulierungshilfe (Abbildung 7) in die Erzählschiene, lässt die Schildkröte eintreten und spricht den ersten Satz vor. Sie tippt dabei auf die Wortbausteine oder Symbole.

LP: Die Schildkröte möchte wissen, **ob sie** in die Wanne darf, **weil sie** Rückenschmerzen hat. Auf den indirekten Fragesatz mit **ob...** eingeleitet, folgt der Kausalsatz mit **weil...** eingeleitet.

Die Kinder spielen die Szenen nach und erfinden mit ihren selbstgebastelten Figuren eigene Beispiele. Dabei verwenden sie die komplexere Zielstruktur.

Die Biber möchte wissen, **ob er** in die Wanne darf, **weil er** kalt hat.

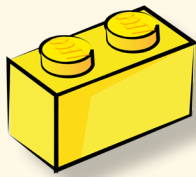
Der Flamingo möchte wissen, **ob er** in die Wanne darf, **weil er** schmutzige Beine hat.



Abbildung 7: Satzmuster 1



Abbildung 8: Figurenspiel vor der Klasse



## Baustein 2

- Zeitliche Verknüpfung von Sätzen durch Zeitadverbien.

### Zielstruktur / Sprachmittel

- Zeitadverbien zur Verknüpfung von Aussagen

Adverbien der Zeit werden aufgebaut (danach, nachher, dann, später, anschließend, hinterher), die den Satzzusammenhang durch eine zeitliche Verknüpfung aufzeigen. Ziel: Die Kinder können beim Erzählen Ereignisse zeitlich aneinanderreihen, was beim Erzählen wesentlich ist. Sie verwenden dafür verschiedene Verknüpfungen.



Der *Baustein 2* baut auf dem *Baustein 1* auf. Die Geschichte wird nachgespielt mit den Figuren, wie unter *Baustein 1* beschrieben, wobei sie zusätzlich in einen zeitlichen Zusammenhang gesetzt wird.

Dies geschieht durch Adverbien der Zeit, welche an die Rückwand der Erzählschiene (Kulissenwand) mit kleinen Wäscheklammern geheftet werden.

Die SuS verwenden nun die erweiterte Zielstruktur, indem sie ein Adverb an den Satzanfang stellen und die Inversion beachten:

**Dann** möchte der Bär in die Wanne, weil...

**Danach** möchte der Biber wissen...

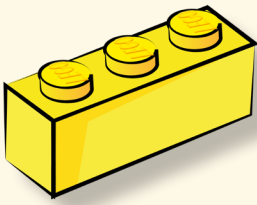
Bei Bedarf kann das Satzmuster 2 (Abbildung 9) in die Erzählschiene gesetzt werden.



BILD: C RAMMING

Abbildung 9: Sprachimpuls mit Adverbien der Zeit





## Baustein 3

- Bildung reflexiver Verben im Imperativ

### Zielstruktur / Sprachmittel

- Verben zum Ausdrücken von Tätigkeiten zur Körperpflege (sich waschen, sich wärmen, sich schrumpfen, sich die Zähne putzen, sich kämmen, ...) oder zum Ausdrücken des eigenen Wohlbefindens (sich erholen, sich entspannen, sich wärmen...)



Die Tierfiguren liegen ausgebreitet am Boden. Die LP wählt ein Tier aus und setzt es (Flamingo) in die Erzählschiene und formuliert falsche Behauptungen. Dadurch könnte folgende sprachliche Auseinandersetzung entstehen:

LP: *Der Flamingo schrumpft sich die Federn? Darum ist er in der Wanne? Ist das richtig?*

SuS: *Nein, der Flamingo wäscht sich die Füße.*

LP: *Heisst es nun wäscht sich die Füße oder wäscht sich die Füße? Was tönt besser?*

LP: *Was antwortet der Wal? SuS: Wasch dich!*

LP: *Der Biber kühlt sich im warmen Wasser ab. Darum will er in die Wanne. Ist das richtig?*

SuS: *Nein, der Biber wärmt sich im Wasser.*

LP: *Was antwortet der Wal? SuS: Komm rein und wärm dich!*

Konjugierten Verbformen wie beispielsweise **wäscht sich** und **wasch dich!**... **wärmt sich** und **wärm dich!** werden festgehalten (Whiteboard).

Mit solchen Fragestellungen werden hörbare Wortveränderungen bewusstgemacht und zur Visualisierung notiert.

LP: *Im Badezimmer führt ihr bestimmt noch andere Tätigkeiten aus. Man braucht für diese Tätigkeiten den Begriff Körperpflege. Welche Tätigkeiten kommen euch dazu in den Sinn?*

SuS: *Ich putze mir die Zähne, ich schneide mir die Fingernägel....*

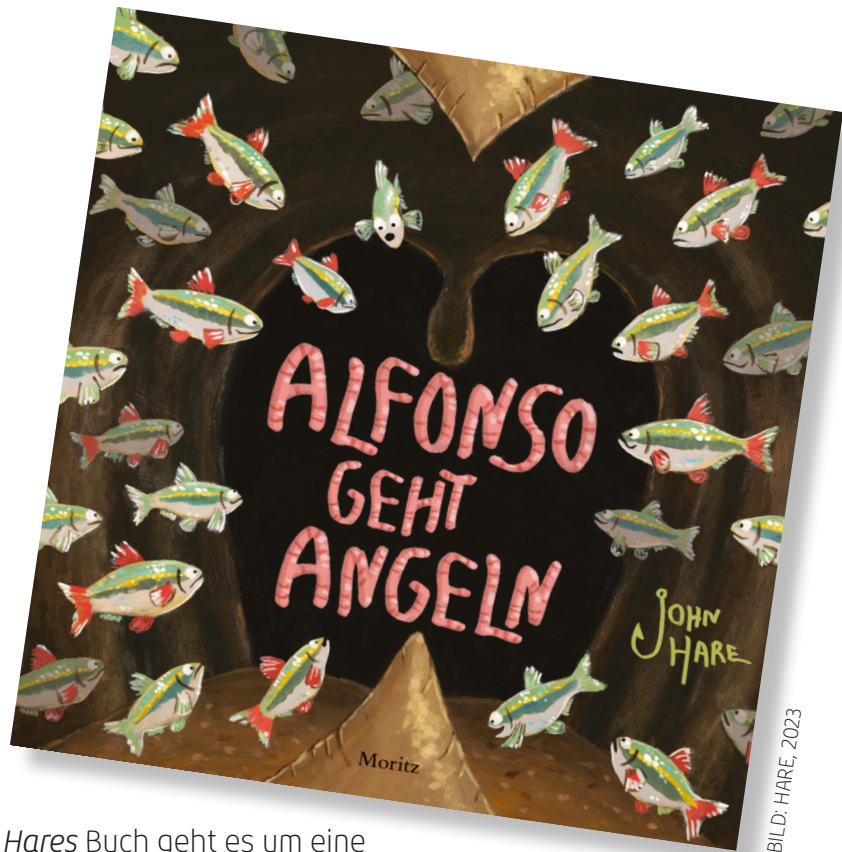
Die Bildkarten «Reflexive Verben» zum Thema Körperpflege werden beschrieben und den Wortkarten zugeordnet. Dabei wird die 3. Pers. Sing. verwendet: *Er rasiert sich... er erholt sich in der Hängematte*. Pantomimisch wird nun eine Bildkarte vorgespielt. Die übrigen SuS erraten den Begriff und verwenden dabei die 2. Pers. Sing.: *Du putzt dir die Zähne... du schneidest dir die Haare ab...*

Die Imperativform könnte hier ergänzend erwähnt werden:  
LP: Was würde nun der Wal sagen? SuS: Schneide dir die Haare!



Abbildung 10: Redemittel «Vermutungen ausdrücken»

## Zum Buch



In *John Hares* Buch geht es um eine Alligatorschildkröte, genauer um eine Geierschildkröte, die sich am Teichgrund auf Lauer legt. Alfonso, der Protagonist der Geschichte, hält sich hier still. Mit seinem zuckenden Zungenfortsatz, der aussieht wie ein sich windendes Würmchen, möchte er einen Frühstückshapen angeln. Alfonso frisst praktisch alles: Neben Fröschen und Salamandern, mag er am liebsten Fische. Bald kommt ein kleiner Fisch, eine Elritze, angeschwommen und sieht die fette Beute (Alfonso's Zungenfortsatz). Die Elritze möchte sie aber zusammen mit dem ganzen Fischschwarm vertilgen. Gerade als sich der Schwarm den Leckerbissen teilen möchte, fällt einer anderen Elritze ein, dass heute Tante Berta Geburtstag hat, die auch zu holen wäre. Weil sich Tante Berta so sehr freut über diese lebenswürdige Geburtstagsgeste, vergeht dem einfühlsamen Alfonso der Appetit. Er zieht den Zungenfortsatz wieder ein und verzichtet auf sein Frühstück. Erst kommt die Moral, dann das Fressen! Als Berta und die Elritzen einen echten Wurm am Haken entdecken, wird Alfonso sogar zum Lebensretter.

Eine Geschichte voller Überraschungen wird in witzigen formatfüllenden Bildern erzählt. Der Text ist knappgehalten oder fehlt ganz und überlässt dem Bild viel narrativen Freiraum, was zum Interpretieren, Vermuten und Erzählen anregt. Die spannendsten dramaturgischen Inszenierungen finden jeweils bei den Seitenumbrüchen (page breaks) statt: Leerstellen entstehen aufgrund fehlender Information, was Spannung erzeugt und die Kinder veranlasst, die Fortsetzung selbst zu konstruieren. Die Bilder deuten vor dem Umblättern etwas an, das für die fortlaufende Geschichte nicht offensichtlich ist, was zu Vermutungen anregt. Der Leerraum erzeugte im Praxiseinsatz viel Spannung. Beispielsweise wird auf einer Seite ein angeschnittener Wurm und ein zuckendes Fischmaul an der Umbruchkante gezeigt, was eine Fortsetzung erahnen lässt, welche aber dann für die meisten Kinder irreführend war. Dieses Überraschungsmoment bereitete Spass und veranlasste die Kinder zum Weiterlesen. Auf diese Weise wurde der Fokus und die Aufmerksamkeit aller Kinder auf das wesentliche Lernen gelenkt: Auf das Sehen und Denken, das in diesem Moment versprochen wurde und auf Reflexionsprozesse, welche aufgrund der Bildsprache angestoßen wurden.



## Sprechabsichten und Sprachmittel



Abbildung 2: Aus Eier und Pizzaschachtel gebauter Alfonso. Die Zungenspitze ist magnetisch.

Das Bilderbuch vermittelt zudem Sachwissen und regt dazu an, zum Thema Nachforschung zu betreiben (siehe Video Zoo Basel Geierschildkröte). Die Anknüpfung an weitere Sachthemen wie «Angeln» oder «Jagdmethoden im Tierreich» ist möglich.

Identifizieren bedeutet Menschen und Dinge so zu benennen, dass sie eindeutig unterscheidbar sind. Der *Baustein 1* veranschaulicht, dass der Relativsatz dies unter anderem sprachlich ermöglicht. Adjektive sind ebenfalls bedeutsam bei einer Identifikation oder genaueren Spezifikation. Um über das nötige Rüstzeug für eine differenzierte Bezeichnung von Menschen und Dingen zu verfügen, braucht es eine Wortschatzerweiterung (Adjektive) und die Fähigkeit, Adjektive im Satzzusammenhang korrekt an Genera, Kasus und Numerus anzupassen. Im *Baustein 2* machen die SuS deshalb Erfahrungen mit der Kasus Anpassung, die eine Markierungen im Akkusativ (maskulin) und Dativ (Plural) zur Folge hat, welche deutlicher hörbar ist als die übrigen Markierungen. Deshalb soll dieser Baustein für hörbare Veränderungen beim Adjektiv sensibilisieren.

Kontexteinbettung: *Alfonso zieht los, um sein Frühstück zu angeln.*



In der Auseinandersetzung mit Text und Bild wird das Thema «Angeln» besprochen: Was bedeutet das Wort? Wie macht man das? Was braucht es dazu? Wie angelt wohl Alfonso sein Frühstück? Spezifischer Angler-Wortschatz wird auf dem Whiteboard notiert. Ein vorbereitetes Wortschatz-Plakat (Abbildung 3) könnte der Verständnissicherung dienen.

Weiter überlegen wir uns, was Alfonso wohl zum Frühstück frisst und was die Kinder daheim zum Frühstück essen.

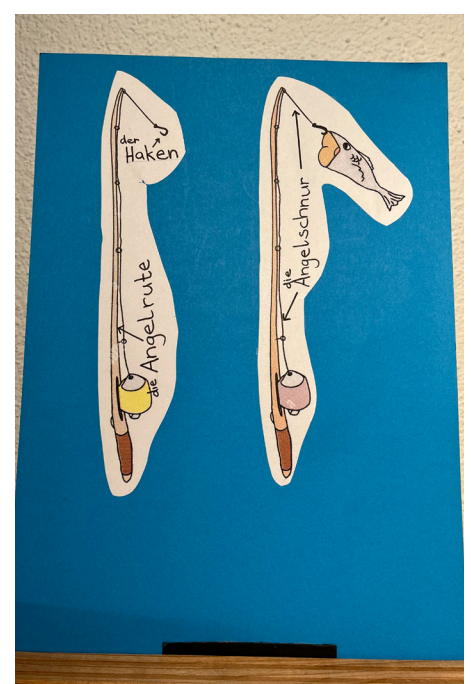


Abbildung 3: Wortschatz-Plakate zum Thema



Kontexteinbettung: *Alfonso zwingt sich zwischen Moos und alten Reifen, öffnet sein Maul und hält mucksmäuschenstill... (Abbildung 4)*



BILD: HARE, 2023

Abbildung 4: Buchseite 5 aus «Alfonso geht Angeln»

Wie sieht es auf dem Teichgrund aus? Wenn ihr Alfonso anschaut, wie er da liegt, und ihr den Teichgrund anschaut, fällt euch da was auf? Versteht ihr nun, wie Alfonso angelt? Warum muss er mucksmäuschenstill halten?

Die LP erklärt, dass es diese Schildkrötenart mit dem Namen Alligatorenschildkröte im Tierreich tatsächlich gibt.

Anhand zweier Fotografien wird die Alligatorenschildkröte mit dem Alligator verglichen.

Warum hat sie wohl diesen Namen? Die Lernenden stellen Vergleiche an und versprachen diese.

Im Austausch wird der Fokus auf Sachverhalte aus dem Tierreich gelegt. Spezifischer Sachwortschatz wie Teichgrund, tarnen, Jagdverhalten, Algen... wird gut sichtbar schriftlich festgehalten.

Kontexteinbettung: *Auf einmal hat Alfonso keinen Appetit mehr. Der Wurm ist weg! Alfonso hat die Zunge eingezogen. Alfonso sieht unglücklich aus.*

Was ist geschehen? Warum hat Alfonso keinen Appetit mehr? Warum ist der Wurm weg? Was vermutet ihr? Wie fühlt sich Alfonso?

Als Formulierungshilfe wird das Redemittel «Vermutungen ausdrücken» (Abbildung 5) in die Erzählschiene gesetzt. Die Begriffe «Appetit» und «schlechtes Gewissen» werden erklärt und festgehalten.

### Vermutungen ausdrücken

Ich glaube, dass...

Ich vermute, dass...

Vielleicht...

Wahrscheinlich...

Vermutlich...

BILD: C. RAMMING

Abbildung 5: Redemittel «Vermutungen ausdrücken»

Kontexteinbettung: *Doch plötzlich hörte er die Elritze rufen: «Sieh mal Bertha, da ist noch so ein saftiger, dicker Wurm!» Bertha will in den Wurm, der an einer Angel steckt, beißen...*

Schaut mal Alfonso an. Was denkt er in diesem Moment? Was wird als nächstes geschehen?



## Baustein 1

### Zielstruktur / Sprachmittel

Komplexe Syntax: Relativsätze mit Relativpronomen

*Alfonso schnappt (fängt, verschluckt, frisst, angelt...) **einen** Fisch, **der** rot ist und grüne Punkte hat... Alfonso schnappt **einen** Salamander, **der** gelb ist und rote Streifen hat...*

Einführung mit Verwendung ausschliesslich maskuliner Formen (einen Fisch, der... einen Salamander, der...). Danach, zur Kontrastierung, werden alle drei Genera verwendet.



Kontexteinbettung: *Alfonso öffnet sein Maul und wartet auf seine Beute (S. 6). Er weiss, dass ein echter Angler Geduld haben muss...*

Verschiedene farbige und gemusterte Salamander, Frösche und Fische (nur maskuline Formen) sind am Boden in einem simulierten Teich (blaues Tuch) verteilt (Abbildung 6).



BILD: C. RAMMING

Abbildung 6: Gemusterte magnetische Teichlebewesen



Die LP beschreibt nun, welches Tier Alfonso mit seiner Wurmzunge fängt und verschluckt. Dabei verwendet sie immer dasselbe Satzmuster (Abbildung 7). Das Kind zeigt, ob es verstanden hat, indem es entsprechend der Angaben der LP das richtige Tier im Teich sucht. Es verfüttert das Tier anschliessend an Alfonso (Abbildung 8). Falls keine selbstgebastelte Schnappfigur vorhanden ist, kann die Buch-Illustration (S.16) vergrössert an die Wandtafel gehängt werden. Die Tiere werden zur «Verfütterung» der Schildkröte ins Maul geheftet mit einem Magneten. Den Kindern machte es aber in der Praxis grossen Spass, die Schnappfigur zu füttern, da das Zuspinnen der Figur einen wichtigen spielerischen Action-Moment darstellte, der zum Mitmachen motivierte und für die Fokuslenkung bedeutsam war.

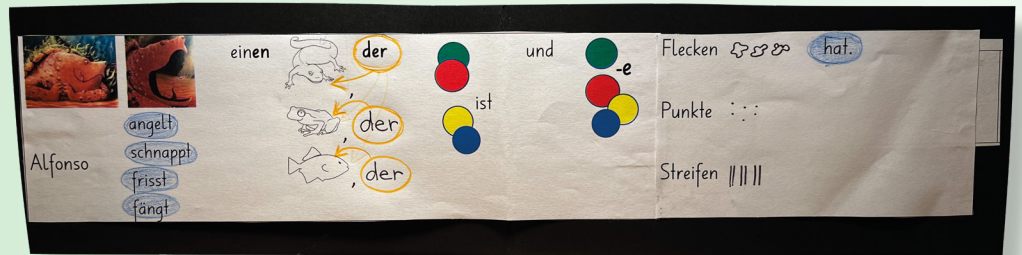
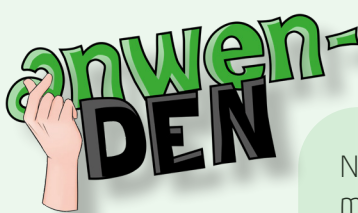


BILD: C. RAMMING

Abbildung 7: Satzmuster zum Relativsatz

Die LP erklärt, dass der zweite Satz, eingeleitet mit dem Pronomen **der**, den Fisch, den Salamander oder den Frosch des vorangestellten Satzes (Hauptsatz), eindeutig beschreiben kann. Das Verb steht dabei in finaler Position. Das Pronomen **der** wird auf dem Satzmuster eingekreist und mit einem Pfeil versehen, der auf das Objekt (Tier) hinzielt (Abbildung 3). Die LP erklärt, dass dieser «Der-Satz», das gemusterte Tier so beschreibt, dass es von den anderen unterscheidbar wird: Es wird sozusagen eindeutig «gelabelt». Daher ist der Nebensatz mit ihm fest verbunden.



Nun stellen die SuS sich gegenseitig Aufgaben: Sie beschreiben, welches gemusterte Tier Alfonso schnappen soll. Ein anderes Kind sucht und verfüttert. Dabei wird das Satzmuster als Formulierungshilfe verwendet.



BILDER: C. RAMMING

Abbildung 8: Verstehen und Ausführen beim rezeptiven Sprachgebrauch

Verschiedene Gegenstände im Raum werden gelabelt. Dafür werden Post-it-Zettel beschriftet: *Das Glas, **das** durchsichtig ist... **das** Buch, **das** dick ist... **die** Schublade, **die** klemmt... **die** Türe, **die** quietscht... Alfonso, **der** gefräßig ist.* Das Pronomen wird dabei farbig hervorgehoben. Die Post-it-Zettel werden an die Gegenstände geheftet. Gemeinsam wird betrachtet: Wie verändern sich die Relativpronomen? Kann eine Regel von den SuS erkannt und hergeleitet werden? Gemeinsam wird auch untersucht, wie unterschiedlich sich die Pronomen der Genera anpassen.

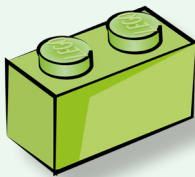
Zur Nachbereitung und zur Sicherung des Lerngewinns, können die Relativsätze auf dem Arbeitsblatt ergänzt werden. Entsprechend der Anweisungen links, werden die Tiere rechts ausgemalt (Abbildung 9).

Alfonso frisst...

Lies und schreibe:	Zeichne:
... <del>einen</del> Salamander, <u>der</u> rot ist und schwarze Flecken <u>hat</u> .	
... <del>einen</del> Salamander, <u>der</u> grün ist und blaue Streifen <u>hat</u> .	
... <del>einen</del> Frosch, <u>der</u> grün ist und rote Punkte <u>hat</u> .	
... <del>einen</del> Fisch, <u>der</u> blau ist und keine Muster <u>hat</u> .	
... <del>einen</del> Fisch, <u>der</u> rot ist und schwarze Streifen <u>hat</u> .	

BILD: C. RAMMING

Abbildung 9: Arbeitsblatt zum Relativsatz. (Vorlage: Siehe Hinweis auf Material im Impressum)



## Baustein 2

### Zielstruktur / Sprachmittel

Deklination von Adjektiven (Akkusativ- und Dativmarkierungen)

*Alfonso schnappt **einen roten** Fisch mit **grünen** Punkten... oder Alfonso schnappt **einen gelben** Salamander mit **roten** Streifen...*

Die erste Adjektivangleichung erfolgt im Akkusativ. Die Konjunktion **mit** fordert beim zweiten Adjektiv die Dativmarkierung. Zum Einüben bleibt das Genus immer gleich: Die maskuline Markierung **-en** muss von der LP durch akzentuiertes Sprechen deutlich hervorgehoben werden, da dieser Endlaut sonst nicht von allen Kindern gut wahrgenommen werden kann. Aus diesem Grunde werden die Angleichungen auch in der Schriftlichkeit fett, farblich oder mit Umrandung hervorgehoben.

### Variante Zielstruktur vereinfacht: (ohne Dativmarkierung)

Die Musterung wird weggelassen: *Alfonso schnappt **einen roten** Fisch...*



Diverse gemusterte Tiere (Frösche, Fische, Salamander) schwimmen im Teich (Abbildung 6).

Die LP spricht die Zielstruktur vor: *Alfonso schnappt **einen roten** Fisch mit **grünen** Punkten* und führt dabei die Handlung mit der Kartonschnappfigur aus. Bei einer weiteren Demonstration der Zielstruktur tippt die LP beim Sprechen mit dem Finger auf das jeweilige Wort oder Symbol des Satzmusters der Formulierungshilfe (Abbildung 10).



schnappt  
frisst  
angelt

einen



mit



Streifen.  
Punkten.  
Flecken.

Abbildung 10: Satzmuster zu den Akkusativ- und Dativmarkierungen beim Adjektiv

Nun folgen Beispiele, in denen entweder die SuS oder die LP Aufgaben stellen und die Zielstruktur sprechen, wobei die übrigen Kinder das Tier im Teich suchen und verfüttern. Bei Bedarf wird auf das Satzmuster geschaut, welche in der Erzählschiene als Hilfsmittel bereitsteht. Zur Verdeutlichung kann auch das Plakat (Abbildung 11) beigezogen werden.

Abbildung 11: Merkhilfe für Akkusativ- und Dativmarkierungen)

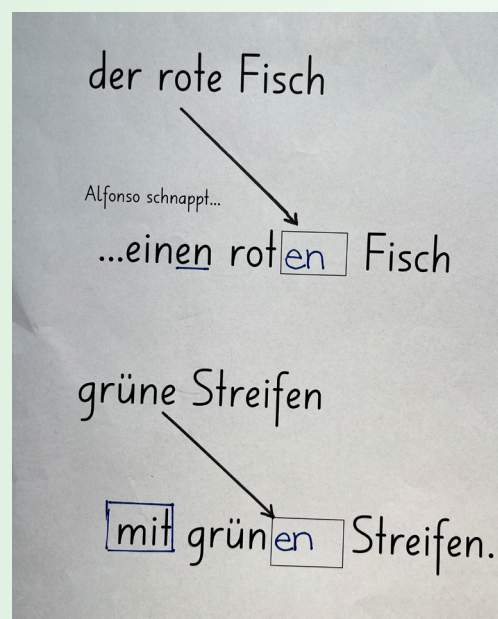
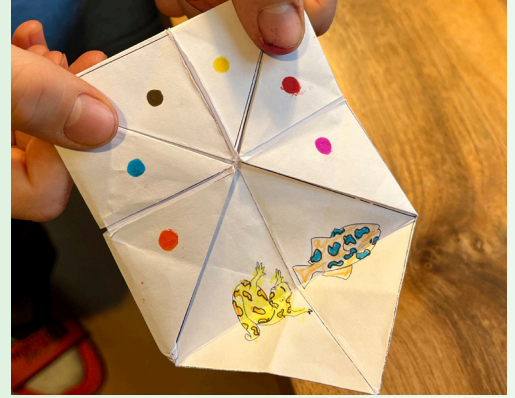
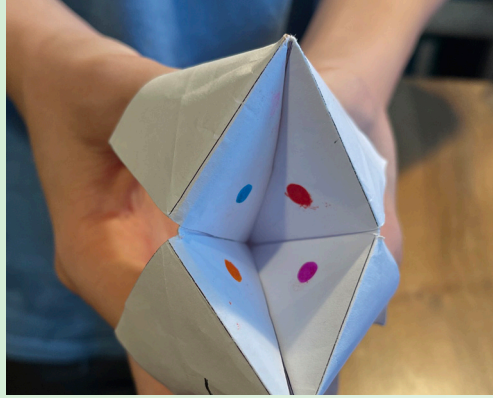


BILD: C. RAMMING

Die Kinder falten ein Alfonso-Schnippschnapp (Abbildung 12) und färben die Muster auf der Innenseite ein (z.B. gelbe Punkte, rote Streifen). Am Schluss wird auf jedes Dreieck ein Farbtupfer gemalt. Optional können eine Wurmzunge in die Mitte und zwei Wackelaugen vorne aufgeklebt werden. Mit der entsprechenden Frage (siehe Formulierungshilfe Abbildung 13) bestimmen die Kinder Zahl und Farbe. Nun schnipp-schnappen sie so oft, bis die Zahl erreicht ist. Das Dreieck darunter wird geöffnet. Das Bild unter dem Dreieck definiert nun, wie das Tier aussehen soll, das Alfonso schnappt. Je nach Musterung und Farbe sagt das eine Kind: *Alfonso frisst einen grünen Fisch mit blauen Flecken...*

worauf sich das andere Kind eine Fischvorlage holt und den Fisch gemäss Anweisungen bemalt. Befestigt wird zum Schluss am ausgeschnittenen Tier eine Büroklammer (als Magnetersatz). Nun wird das Tier auf die Magnetische Zunge in Alfonsos Schnapp-Maul geschoben. Da die LP die Schnappfigur führt, kann sie bei dieser Gelegenheit bei jedem Kind einzeln durch Modellierung bei der Zielstruktur helfen, denn das Kind soll mit der Fütterungs-Handlung auch die Zielstruktur sprechen.



BILDER: C. RAMMING

Abbildung 12: Schnippschnapp



Abbildung 13: Formulierungshilfe zur korrekten Fragestellung

**weiter-  
FÜHREN**

Alfonso schnappt nach allem, wenn er hungrig ist. Manchmal schnappt er auch nach Dingen, die ihm nicht sonderlich bekommen, denn im Teich befindet sich auch Müll. Gegenstände, die nicht in den Teich gehören, werden mit einer Büroklammer versehen, damit sie am Magneten haften. (Bilder von Gegenständen mit **variierenden Genera**, evtl. gemustert, werden auf das Tuch gelegt): Socken, T-Shirts, farbige Büchsen und Plastiksäcke). Nun werden zur Kontrastierung alle Genusvariationen verwendet. Gemeinsam wird besprochen, wie die Markierungen beim Neutrum (das T-Shirt) ...**ein rotes** T-Shirt mit **grünen Streifen**... oder beim Femininum (die Socke) ...**eine blaue** Socke mit **gelben Punkten**... und beim Maskulinum (der Plastiksack) **einen roten** Plastiksack... heissen. Die Kasusmarkierungen werden von der LP betont hervorgehoben, damit der Kontrast verdeutlicht werden kann. Nach mehreren Beispielen werden die SuS aufgefordert, eine Regel zu entdecken, welche am Whiteboard oder auf einer kleinen Kartontafel (Abbildung 14) notiert und in die Erzählschiene gesetzt wird.

### Weitere mögliche Zielstruktur:

-Dativ und Akkusativmarkierung (Wem füttere ich was?): Ich füttere **der** Schildkröte (fem.) oder **dem** Hecht (mask.), einen Fisch, Frosch, Salamander. Geübt wird die Dativmarkierung aufgrund der Genusvariation (maskulin und feminin) bei verschiedenen Tieren. Eine Fisch-Schnappfigur wäre nützlich.

der	einen	-en	△
die	eine	-e	○
das	ein	-es	□

BILD: C. RAMMING

Abbildung 14: Erarbeitete Regeltafel





BILD: SCHNABEL, 2017

## Zum Buch

Grosse und ganz kleine Tiere, insgesamt 36, und 12 grossartige Fahrzeuge laden zum Mitreisen und Mitraten ein: Welches Tiertrio steigt in welches Gefährt? Und wohin geht die Reise?

Das Prinzip des Reime Erratens ist rasch erkannt und das Spannungsmoment vor dem Umblättern ist gross. Denn auch in diesem Buch wird mit dem Seitenumbruch gespielt: Man muss warten und etwas Geduld haben, bis man weiss, ob man richtig getippt hat. Nach dem Umblättern ist die Lösung dann auch schon da!

Die detailreichen Bilder laden zum Verweilen und Entdecken ein, weshalb das Buch für diverse sprachliche Aktivitäten, insbesondere Ratespiele, geeignet ist. Besonders ansprechend ist das Buch für Fahrzeugfans. Der Baustein eignet sich für den Kindergarten, aber auch für die übrigen Klassen im Zyklus 1. Nichtalltägliche Gefährte werden vorgeführt und es kann erklärt werden, wie sie funktionieren. Dies motiviert insbesondere all diejenigen Kinder, die bereits einen Fahrzeugfachwortschatz haben und dieses Wissen zeigen möchten.

Die Arbeit mit diesem Bilderbuch eignet sich aufgrund der sprachlichen Wiederholungen besonders gut, um die Dativangleichung aufzugreifen. Durch das repetitive Satzmuster wird die gewünschte Zielstruktur hochfrequent wiederholt, so dass die Kinder bereits beim Erzählen (oder Vorlesen) der Geschichte ganz nebenbei mit Dativkonstruktionen «berieselt» werden.

## Sprechabsichten und Sprachmittel

In diesem Baustein steht die Thematik des «sich Fortbewegens» im Zentrum. Fahrzeuge faszinieren viele Kinder. Um sich über Fortbewegung unterhalten zu können, müssen Kinder passende sprachliche Mittel zur Verfügung haben. In der Geschichte werden verschiedene Verben für Fortbewegungen verwendet. Diese können im Unterricht aufgegriffen werden (Wortschatzerweiterung).

Weiter können die Kinder bei der gezielten Beschäftigung mit den verschiedenen Figuren und Verkehrsmitteln in der Geschichte spielerisch ein Gefühl



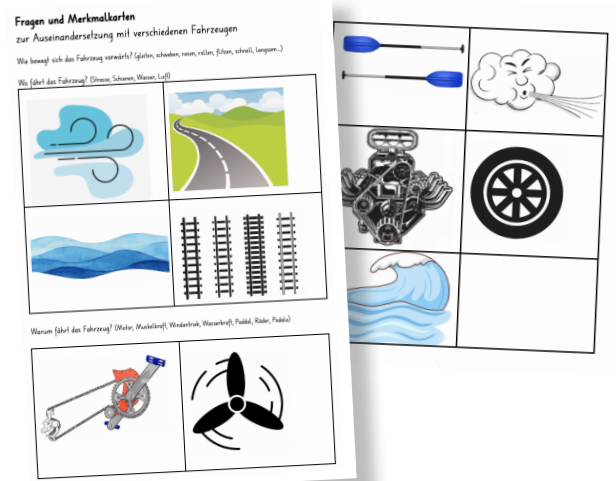
# Dialogi- sches

Wortanpassungen durch Deklinationen richtig zu begreifen und anzuwenden ist sehr komplex und muss daher immer im Kontext und nie isoliert geübt werden. Jüngere Kinder (Zyklus 1) sollen Fallformen anhand von Versen, Liedern und Satzmustern durch Wiederholung einschleifen. Auf eine explizite Sprachreflexion wird bei jungen Kindern verzichtet. Eine Hilfestellung zum Bewusstwerden von Wortveränderungen ist aber sinnvoll. Im Kick-off wird eine mögliche Vorgehensweise aufgezeigt, wie sprachliche Regeln spielerisch erfahrbar gemacht werden können.



BILD: SCHNABEL, 2017

LP: Schaut, ich habe diesen  
Parkplatz hier nachgebaut.  
Die Fahrzeuge (Kartonfiguren)  
liegen auf einem Tuch aus-  
gebreitet vor den Kindern.  
Die Fahrzeuge werden nun  
bestimmten Merkmalen zu-  
geordnet (Antrieb, Fahrbahn,  
Fortbewegungsart).



33

- Was bedeutet das Wort Fahrzeug? Haben alle Fahrzeuge Räder? Wie funktioniert das mit dem Vorwärtskommen, dem Antrieb? Wo liegen da die Unterschiede? Bildkarten zu «unterschiedlichen Antrieben» (Abbildung 3) können beim Antworten helfen. Auf diese Weise wird der Begriff allmählich näher definiert und die Kinder lernen eine Menge neuer Wörter kennen.

Weiter wird nach dem Merkmal «Fahrbahn» (Abbildung 3) geordnet:

- *Welches Fahrzeug fährt wo?* Auch hier dienen die Bilder als Impuls für Schüleräusserungen.

Weiter könnte besprochen werden, welches Fahrzeug sich wie vorwärtsbewegt:

- Kennt ihr Wörter für schnelles Fahren und solche für langsames Fahren? Welche dieser Fahrzeuge würden zum genannten Fahrstil passen? (fliegen, schweben, gleiten, flitzen, rasen ...)

Für mehr Bildmaterial und zur vertiefenden Auseinandersetzung empfiehlt sich das Buch «Das grösste und schönste Bilderwörterbuch der Fahrzeuge» von *Tom Schamp* (Abbildung 4).



Abbildung 4: Das grösste und schönste Bilderwörterbuch der Fahrzeuge.

BILD: SCHAMP, 2023, GERSTENBERG

Gemeinsam wird nun das Lied «Ri, Ra, Rus, wir fahren mit dem Bus» (siehe Anhang Material) gesungen:

Ri Ra Rus,  
wir fahren **mit dem** Bus (LKW, Cabrio, Feuerwehr...).

Wir schaukeln über den Wiesenweg,  
und rattern über den Holpersteg.

Wir fahren durch den Wald,  
am Ziel sind wir schon bald.

(Vers überliefert und abgeändert)

Durch die vielen Wiederholungen der Strophen wird die Dativmarkierung **mit dem** eingeschliffen. Mit jeder Strophe wird von einem Kind ein anderes Fahrzeug (außer Segelflieger und Zeppelin) benannt. In der ersten Zeile wird das Wort «Bus» entsprechend dem ausgewählten Fahrzeug durch LKW, Feuerwehr... ersetzt. Während der Liedstrophe darf das Kind das Fahrzeug über den Wiesenweg führen

(die Singenden schaukeln dazu auf dem Stuhl hin und her) und dann über den Holpersteg (nun wird das Rattern durch Wippen nachgeahmt) und es am Schluss auf dem Parkplatz parkieren.



BILDER: C. RAMMING

Abbildung 5: Spielerische Interpretation des Liedinhaltes « Ri Ra Rus...»



## Baustein 1

- Präpositionalphrase mit Dativ bei wechselnden Genera

### Zielstruktur / Sprachmittel

- Verben mit der Bedeutung «sich fortbewegen» (fahren, paddeln, kurven, flitzen, rasen, schweben, sausen, reisen, rattern, schaukeln)
- Dativmarkierungen verbunden mit der Präposition «mit»

*Hase, Fuchs und Reh (immer wird im Buch ein Trio genannt), fahren mit **dem** LKW (der Feuerwehr, dem Cabrio, der Diesellok).*

Die Präposition **mit** fordert immer den Dativ. Damit diese Zielstruktur erreicht werden kann, muss im Originaltext an gewissen Stellen das Satzmuster angepasst werden. Die Abänderung betrifft beispielsweise die Stelle ... **steigen in die...** , was zu... **fahren mit der...** (S. 7) abgeändert wird.

Die Präposition mit tritt häufig im Zusammenhang mit Verkehrsmitteln auf. Man kann fragen: Womit wird gefahren? Worauf eine Präpositionalform mit Dativ folgt...**fährt mit dem....**



Das Lied «Ri, Ra, Rus, wir fahren mit dem Bus» endet mit den Worten *am Ziel sind wir schon bald*. Mit diesem Schluss werden auch die Fahrzeuge in die Erzählschiene einparkiert.



Die LP erklärt, dass heute viele Fahrzeuge auf dem Parkplatz zu erwarten seien, denn so manche wollen zu diesem Anlass reisen. Deswegen müsse das Parkieren geordnet ablaufen, die Parkplätze würden zugewiesen werden: LP zieht Polizeihut an, nimmt die Polizeikelle in die Hand und spielt die Polizei.

*Moment...*, (Polizist schaut auf die Besucherliste) ..., **die** Feuerwehr? Fahren Sie mit **der** Feuerwehr hierher (roter Parkplatz) ...**Der** LKW? Fahren Sie mit **dem** LKW hierher (blauer Parkplatz). **Das** Cabrio? Fahren Sie mit **dem** Cabrio hierher (grüner Parkplatz) (Abbildung 6).



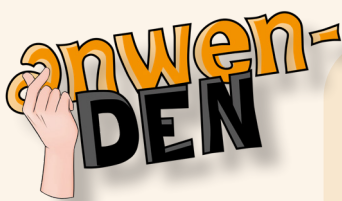
Abbildung 6: Parkplatz-Zuweisung entsprechend der Genera

Um die Kasus Anpassungen zu verdeutlichen, werden die entsprechenden Wortveränderungen (fettmarkierte Artikel) von der LP deutlich akzentuiert gesprochen.

Nach ein paar Beispielen werden die Kinder gefragt: Welche Fahrzeuge wurden links bei Rot eingeparkt? Welche rechts bei Blau oder Grün? Falls die Regel noch nicht erfasst wurde, kann die Lehrperson einen weiteren Hinweis geben, der des genauen Hinhörens auf kleine Wortveränderungen. Sie tippt als Zeichen bei den Markierungen zusätzlich zu der Betonung auf ihre Lippen, um die Höraufmerksamkeit an die richtige Stelle im Wort zu lenken (Dativ-Markierungen).

Mit solchen Fragen werden die Kinder dazu aufgefordert, die Regel selbst zu entdecken. Sie werden sensibilisiert für Wortveränderungen, welche eine grammatikalische Bedeutung haben.

Sind alle Fahrzeuge beim Parkplatz angekommen, könnte der Fingervers zu den Fahrzeugen (siehe Anhang Material) gemeinsam gesprochen werden: Eine weitere Möglichkeit zum Einschleifen der Zielstruktur im Dativ.



Sind alle Fahrzeuge parkiert, fragt die LP, ob ein Kind erkannt habe, wer die Fahrzeuge lenken würde. Diese Tiere würden sich in der nun folgenden Geschichte auf die Fahrt vorbereiten. Aber mit welchem Fahrzeug sie reisen, das müsse von den Kindern erraten werden.

Die Geschichte wird nun erzählt mit einer sich wiederholenden Satzstruktur. Verändert werden Verben für «fahren», aber immer bloss solche, die den Dativ verlangen.



LP: *Hase, Fuchs und Reh... fahren mit ...?* Hier macht die LP eine fragende Geste, denn bei dieser Leerstelle, aufgrund des Seitenumbruchs, darf geraten werden. Wer erraten hat, ruft: ... **dem LKW!**

Die SuS können aufgrund des Endreims Reh, den LKW herausfinden. Da die Namen der Fahrzeuge bereits genannt wurden, sollten die Rätsel lösbar sein. Falls die Zielstruktur vom Kind nicht oder unvollständig genannt wird, wird sie von der LP ergänzend oder korrigierend modelliert, damit die Dativmarkierung möglichst oft korrekt gehört wird.

Im gleichen Verfahren werden nun die übrigen Seiten des Buches bis zur Seite 27/28 (Abbildung 2) besprochen. Ab hier kann entweder zu Ende vorgelesen werden oder eine Vertiefung (siehe Kapitel Weiterführen) kann folgen.

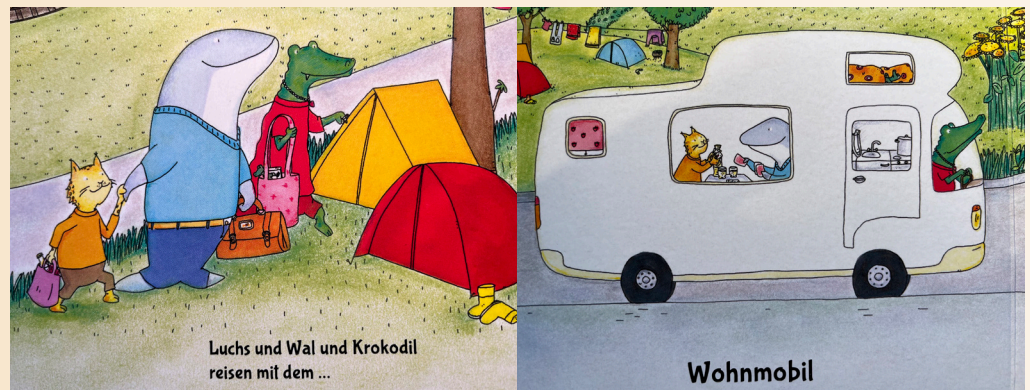


BILD: SCHAMP, 2023, GERSTENBERG

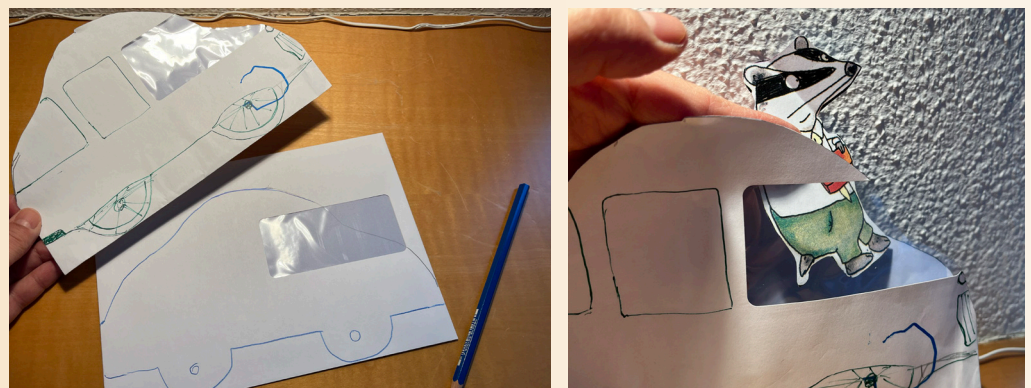
Abbildung 7: Aus «Hase, Fuchs und Reh fahren LKW»; Schnabel, 2017

Zur Abrundung der Geschichte bastelt jedes Kind sein eigenes Fahrzeug aus einem Fenstercouvert (Abbildung 8). Die Lehrperson zeigt die Arbeitsschritte vor, ohne diese zu erklären. Die Kinder versprachlichen diese handlungsbegeleitend.

LP: *Was mach ich zuerst? Wie würdet ihr dem sagen, was jetzt kommt?*

Zum Schluss werden wichtige Merkmale wie Räder, Scheiben und Scheinwerfer am Fahrzeug ergänzt und die ausgeschnittene Lieblings-Tierfigur aus der Geschichte wird hineingesetzt. In einer Schlussrunde zeigen alle ihre Werke und sagen, wer am Steuer sitzt:

*Bei mir fährt der Dachs **mit dem** Auto...bei mir fährt das Reh **mit der** Polizei...*



BILDER: C. RAMMING

Abbildung 8: Auto aus Fenstercouvert schneiden

Angekommen auf Seite 27/28 (Abbildung 2) wird die schwarze Tafel mit der weiss aufgezeichneten Achterbahn und den Achterbahnwagen in die Erzählschiene gestellt. Die Frage, warum die Tiere wohl angereist seien, kann nun eventuell beantwortet werden. Ansonsten wird zur Buchseite mit der Achterbahn geblättert. Gewisse Tiere aus dem Buch werden auf Karton geklebt und vor den Kindern ausgebreitet (Abbildung 9). Nun sind alle Tiere ungeduldig, denn sie wollen Achterbahn fahren.



BILD: C. RAMMING

Abbildung 9: Tierfiguren aus dem Buch auf Karton aufgezogen

LP: Das Schwein fährt **mit dem** rot-gelben Wagen... der Floh fährt **mit dem** blauen Wagen...

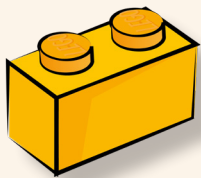
Die Kinder setzen die Figuren in den richtigen Wagen (Abbildung 10). Sind sie vertraut mit der Zielstruktur, können sie sich gegenseitig solche Anweisungen geben. Sind alle Wagen gefüllt, kann es losgehen! Die Kinder begleiten die rasante Fahrt mit dem Vers «Zigi-zagi» (siehe Anhang Material). Zum Schluss ruft der Wal: Noch einmal! Die Figuren werden ausgetauscht und die Fahrt, bez. die Übung kann von neuem beginnen. Nun dürfen aber andere Figuren mitfahren!



BILDER: C. RAMMING

Abbildung 10: Das Schwein fährt mit dem gelb-roten Wagen





## Baustein 2

- Lokalpräpositionen (vor, hinter, neben, zwischen), die den Dativ regieren.

### Zielstruktur / Sprachmittel

- Die Biene sitzt **vor dem** Bären. Tiger sitzt **hinter dem** Bären. Der Bär sitzt **zwischen der** Biene und **dem** Tiger. **Neben dem...** sitzt der Affe. **Zwischen dem** und der sitzt...
- Auf die Frage *Wo...?* folgt der Dativ.



Kontexteinbettung: Alle Tiere sind beim Lunapark angekommen und haben ihre Autos parkiert. Nun geht es ab auf die Achterbahn. Die Tiere steigen in die Achterbahnwagen ein.

Ein Tier hat bereits Platz genommen (hier der Bär). Die LP stellt eine der folgenden Fragen:

**Wo** nimmt die Biene (der Tiger... der Pinguin...) Platz?

**Wo** soll die Biene sitzen?

An die Rückwand des «Erzähltheaters» werden als stiller Impuls die Kärtchen *vor* und *hinter* (Abbildung 11) befestigt. Als Variante sind auch *zwischen* und *neben* zu gebrauchen.

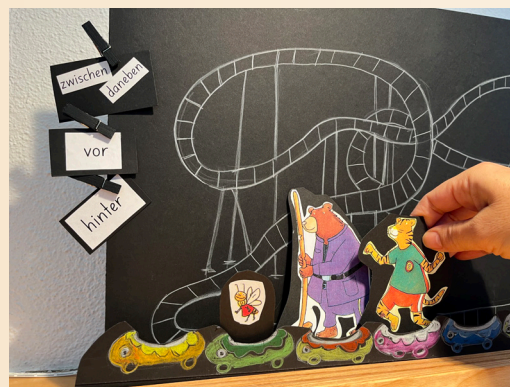


BILD: C. RAMMING

Abbildung 11: Verstehen und Verwenden von Lokalpräpositionen

Gemäss den Anweisungen wählt nun das Kind die Figur und den Wagen aus und setzt die Figur hinein. Falls es die Zielstruktur dabei nicht anwendet, modelliert die LP: *Ah, die Biene nimmt vor dem Bären Platz...* und tippt auf den Ort. Auf diese Weise hören die SuS die korrekte Zielstruktur und leiten die Wortbedeutung ab.





Mit der Zeit sind die Kinder in der Lage, die Struktur produktiv anzuwenden, dann können sie sich gegenseitig Fragen stellen. Alternativ kann auch gefragt werden:

Wer soll **zwischen dem... und der...** sitzen?

Wer soll **neben dem / der...** sitzen?

Dabei gilt immer: Falls die SuS die Zielstruktur beim Sprachhandeln nicht anwenden, muss die LP dies tun, damit der sprachliche Impuls rezeptiv aufgenommen werden kann.



Mit einer Lochmaske (Fenster, Schlüsselloch, etc.) als Fokussierhilfe werden die diversen Fahrzeuge, auf ihrer Anreise verfolgt. Während der Fahrt zur Achterbahn erleben die Tiere die wildesten Abenteuer, was nur beim Betrachten der Details im Hintergrund bemerkbar wird. Mit entsprechender Fragetechnik können die Kinder zum genaueren Beobachten und Versprachlichen ihrer Beobachtungen angeregt werden. Die Geschehnisse können über mehrere Seiten hinweg verfolgt werden.

LP: Warum liest das Krokodil Gurken auf der Strasse zusammen? (S.8)

SuS: Die Gurkenkiste ist vom LKW runtergefallen, die Kiste ist ausgeleert.

Je nach dem, provoziert die Lehrperson mit entsprechender Fragetechnik die gewünschte Zielstruktur:

Die Kinder beschreiben, wo sich ein Fahrzeug auf der jeweiligen Buchseite befindet und was sich bezüglich der vorherigen Seite verändert hat. Dabei verwenden sie Lokalpräpositionen. Die Lehrperson modelliert mit entsprechender Fragetechnik die gewünschte Zielstruktur:

LP: Nimmt der Wohnwagen auch den kürzesten Weg **durch** den Tunnel **hindurch** (S. 17)?

SuS: Nein, der Wohnwagen fährt **um** den Berg **herum**.

LP provoziert: Der Gabelstapler fährt **vor** dem LKW, darum hat er die runtergefallene Kiste **am** Strassenrand übersehen.

SUS: Nein, der Gabelstapler fährt **hinter** dem LKW. Er hebt die Kiste auf, weil sie mitten **auf** der Strasse lag.

### Variante anspruchsvoll

Schwierig für das Sprachverständnis sind Wechselpräpositionen, wie im folgenden Beispiel die Präposition in. Wechselpräpositionen können sowohl den Dativ als auch den Akkusativ verlangen, was im Zusammenhang mit der Achterbahnfahrt kontrastiert und veranschaulicht werden kann.

Die Situation des «Einsteigens **in die** Achterbahn oder **in den** Achterbahnwagen» ist zielgerichtet und steht daher im Akkusativ: *Wohin steigt der...?* Antwort: **In den....**

Im Vergleich dazu ist die Situation des «**In-dem**-Wagen-drin-Sitzens» auf eine Lage bezogen und verlangt daher den Dativ: *Wo sitzt der ...?* Antwort: **In dem (im)....**



## Zum Buch

Zwei Schwestern bekommen Besuch von ihrem Vetter, der ihr bisheriges Leben durch seine Ideale «verbessern» will. Seine aufgestellten Regeln verändern zwar das Leben der Schwestern, doch glücklich werden sie nicht dabei. Als der Vetter abreist, sind sie froh darum, ihre alten Lebensgewohnheiten wieder aufnehmen zu dürfen. *Bougaevas* Bilder drücken aus, was der Text nur andeutet, und macht dadurch die emotionale Dimension der kontroversen Beziehung verständlich. Die Bilder spiegeln Gefühle, die die Protagonisten füreinander hegen, und füllen erzählerische Leerräume, die dadurch zum Interpretieren und Vermuten anregen. Die Buchvorlage bietet an, über Toleranz und individuelle Lebensformen nachzudenken und Meinungsäusserungen und Vermutungen zu versprachlichen.

## Sprechabsichten und Sprachmittel

Die Gebote und Verbote in der Geschichte sind oft an Zwänge und Notwendigkeiten, Abhängigkeiten und Bedingungen gebunden. Die Geschichte eignet sich daher, folgende Sprechabsichten zu vermitteln:

- Versprachlichung von **Notwendigkeiten, Verpflichtungen und Zwängen**, welche durch Modalverben (sollen, wollen, können, mögen, dürfen, müssen) ausgedrückt werden können. Modalverben vermitteln, ob etwas möglich, notwendig, erlaubt, gewollt oder verlangt wird.
- Zum Verbalisieren **von Abhängigkeiten, Zusammenhängen oder Bedingungen**, welche durch Konditionalsätze ausgedrückt werden können. Dies ist beispielsweise möglich mit Wenn-Dann-Sätzen: Wenn ihr ordentlich sein wollt, dann müsst ihr aufräumen.
- Da «sein» häufig vorkommt im Sprachgebrauch und zu den unregelmässig gebildeten, starken Verben gehört, kann es nicht durch Regelwissen abgeleitet werden und muss anhand vieler Lerngelegenheiten repetiert und eingeschliffen werden. Die Förderung gilt insbesondere der Verbform sein in der 2. Person Mehrzahl (ihr seid).



BILD: C. RAMMING

Abbildung 2: Für das Erzählen sind Kamishibai und Erzählschiene nützlich.

- Zur Versprachlichung von Identifikation, welche in der Bildungssprache wichtig ist. Zur Identifikation gehört mitunter, dass mit sprachlichen Mitteln Unterschiede und Gegensätze benannt werden können. Adjektive, die charakterisieren und bewerten, können dies zum Ausdruck bringen. Durch das Herausheben von Eigenschaften wie modern-altmodisch, gesund-ungesund, ordentlich-unordentlich...können Gegensätze ausgedrückt, bewertet und verglichen werden.

- **Verben mit der Bedeutung «wieder herstellen»** sollen den Wortschatz erweitern.

- Zum Ausdrücken von **Sachverhalten unabhängig vom persönlichen Situationsbezug**. Der unpersönliche, distanzierte Sprachgebrauch wird mit dem Passiv ausgedrückt. Der Ausdruck von Unpersönlichem ist typisch für die Fachsprache und die Bildungssprache, was ihn für die vorliegende Förderung bedeutsam macht. Die Bedeutung des Passiv-Gebrauchs zu verstehen, ist besonders für DaZ-Lernende nicht einfach, weshalb sie in diesem Baustein daran herangeführt werden. Durch die Verwendung des Passivs wird in der Geschichte ausgedrückt, was im Haushalt und ums Haus herum geflickt und verändert werden muss.



## Baustein 1

- Beschreibung unpersönlicher Situationen
- Passivform von Verben
- Adjektive, die charakterisieren und identifizieren

### Zielstruktur / Sprachmittel

Verben mit der Bedeutung von «wieder herstellen» im Passiv  
*(wird vom Vetter montiert...  
 wird vom Vetter ausgebessert...  
 wird vom Vetter geflickt...wird vom Vetter repariert...*



Abbildung 3: Verbformen im Passiv

### Kontexteinbettung

Der Vetter verändert im Haushalt einige Dinge. Wie kann man nur so leben..., meint er. Defekte Gegenstände im Haushalt werden von ihm repariert, die Lebensgewohnheiten der Schwestern werden durch ihn verändert.



# Dialogi- sches

Was meint der Vetter, wenn er sagt: «Wie kann man nur so leben?» Was gefällt ihm nicht am Lebensstil der Schwestern? Bilder der Buchseiten 4 und 7 (Abbildung 4) werden gemeinsam angeschaut. Adjektive, die Einrichtungsstil und Wohnmobiliar der zwei Schwestern charakterisieren, werden untereinander festgehalten. Daneben, als Kontrast, werden Adjektive notiert, die das Gegenteil bedeuten und die eher zum Lebensstil des Vettters passen könnten (vgl. Buch S. 16 und S. 18 Abbildung 10).

LP: *Seid ihr schon mal auf Besuch gewesen bei Familien, die anders leben als ihr? Wie war das für euch? Wie unterschied sich ihr Lebensstil von eurem?*

# Kick OFF

LP: *Der Vetter verändert einige Dinge im Haushalt der Schwestern. Die LP nennt die Zielstruktur und kontrastiert: Der Vetter repariert den Stuhl. Der Stuhl wird vom Vetter repariert...*

LP setzt als Impuls die Figur des Vettters, der am Reparieren ist, in die Erzählschiene und macht dasselbe mit weiteren Gegenständen aus der Geschichte, welche durch ihn verändert werden (Abbildung 3). Zum Schluss meint die LP: *Kommen euch noch weitere Verben in den Sinn, die «wieder herstellen» bedeuten?* Diese Verben werden schriftlich festgehalten.

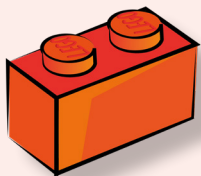
# anwen- DEN

Weitere Dinge im und ums Haus herum passen dem Vetter nicht. Was wird vom ihm verändert? Was wird vom Vetter repariert? Als Inspiration dienen Farbkopien der Bilderbuchseiten 4 und 7 (Abbildung 4).



Abbildung 4: Seiten 4 und 7 aus «Zwei Schwestern bekommen Besuch» (Bougaeva, 2005)

Immer zu zweit zeichnen die SuS mögliche Gegenstand auf Karton auf, die repariert oder verändert werden könnten. Sie notieren Sätze dazu auf Papierstreifen auf: Ein Computer wird vom Vetter installiert...Die Vorhänge werden vom Vetter gewaschen...Die Vögel werden vom Vetter freigelassen. Die gezeichneten Gegenstände werden in die Schiene gesetzt und der notierte Satz (Zielstruktur) wird vorgelesen.



## Baustein 2

- Verpflichtungen und Aufforderungen ausdrücken mit Modalverben (im Konjunktiv 2).
- Gegensätze beschreiben durch Adjektive.
- Konjugation seid von sein (2. Pers. Plur.)
- Konjunktiv solltet von sollen (2. Pers. Plur.)

### Zielstruktur / Sprachmittel

#### Feststellungen mit «sein»

- Ihr **seid** altmodisch.
- Ihr **seid** unsportlich.
- Ihr **seid** unordentlich.

#### Freundliche Aufforderungen im Konjunktiv 2

- Ihr sollt**et** modern sein!
- Ihr sollt**et** mehr Sport treiben!
- Ihr sollt**et** ordentlicher sein!

#### Kontexteinbettung

Der Vetter sitzt im Wohnzimmer, sieht den tropfenden Wasserhahn und die altmodische Einrichtung und sagt: «Wie kann man nur so leben! Ich werde euch beibringen, wie man heutzutage lebt.» Dann gibt er ihnen fortwährend Anweisungen, wie sie zu leben haben.



LP: Stellt euch vor, ihr würdet die Ferien in einer anderen Familie verbringen, die ganz anders lebt als ihr daheim.

Welche deiner Gewohnheiten möchtest du unbedingt beibehalten? Was würdest du in einer fremden Umgebung am meisten vermissen?

Als stiller Impuls werden die Redemittel (Abbildung 5) mit der Konjunktivstruktur *ich würde, ich müsste, ich könnte...* in die Erzählschiene gesetzt.

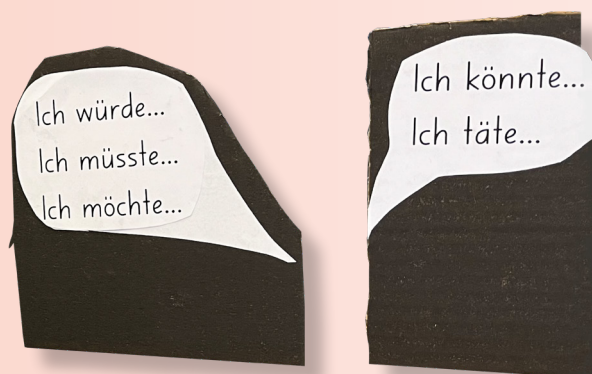


Abbildung 5: Redemittel zur Versprachlichung gedachter Bedürfnisse und gewollter Wirklichkeiten



Nun werden die Sprechblasen mit den Aufforderungen (farbig) an die SuS verteilt. Die Sprechblasen mit den Feststellungen (weiss) behält die LP bei sich (Abbildung 6).

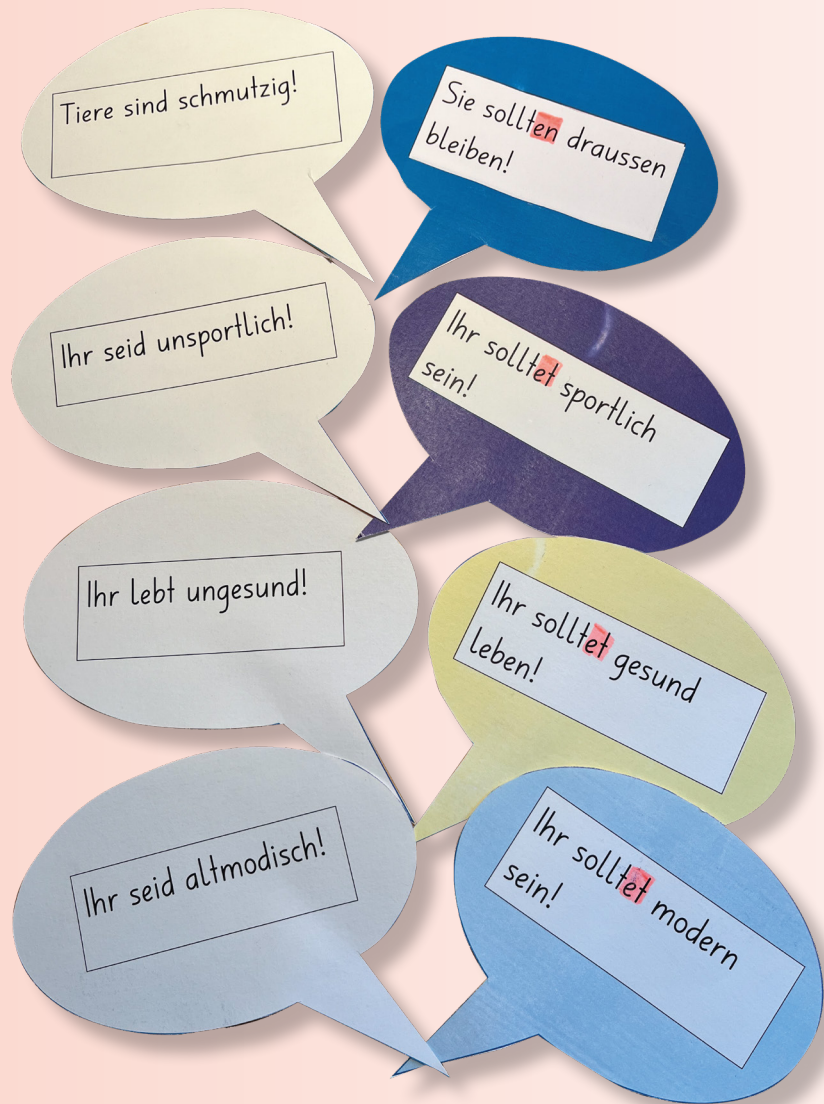


BILD: C. RAMMING

Abbildung 6: Versprachlichung von Feststellungen und Aufforderungen

Der originale Text wird durch Feststellungen und Aufforderungen (Abbildung 7) ergänzt.

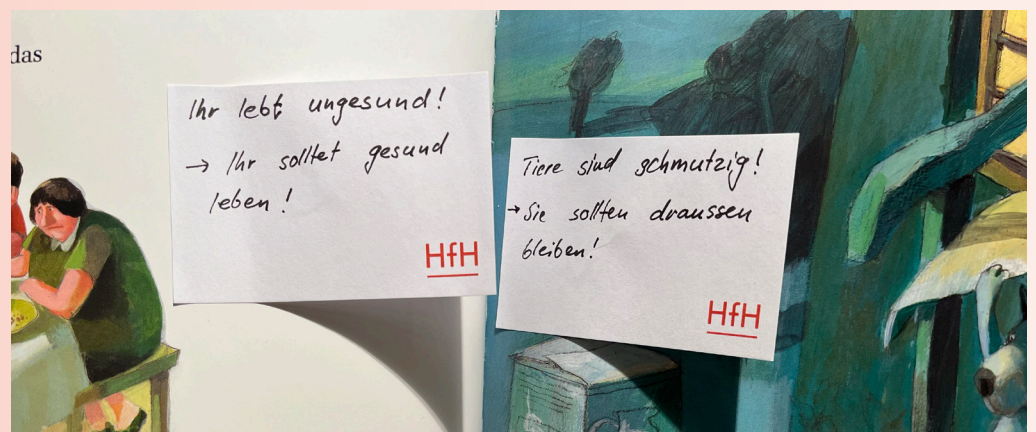


BILD: C. RAMMING

Abbildung 7: Textergänzungen auf Post-it mit Feststellungen und Aufforderungen.



Während der nun fortlaufenden Erzählung werden immer wieder Sprechblasen als stille Impulse in die Erzählschiene gesetzt. Dabei setzt die LP den Impuls links (Feststellung), worauf der Schüler mit der dazugehörigen Aufforderung reagiert und seine farbige Sprechblase rechts davon platziert. Wenn alle Sprechblasenpaare einander zugeordnet sind (Abbildung 6), wird klar ersichtlich: Auf eine Aussage mit *Ihr seid...* folgt eine Antwort *Ihr solltet...*



Die Kinder sollten nun in der Lage sein, das Arbeitsblatt «Konjunktiv 2, Aufforderungen» zu lösen (Abbildung 8). Die Sprechblasen in der Erzählschiene dienen dabei als Orientierungshilfe und bleiben während der Übungsphase stehen.

Das Arbeitsblatt soll den Ausdruck höflicher Aufforderungen festigen. Dabei wird die Konjugation **seid**, die Endung **-et** bei der Bildung des Konjunktivs und die Verbendstellung im Modalsatz markiert.

**Arbeitsblatt zum Bilderbuch *Zwei Schwestern***  
*Praxisbaustein Konjunktiv 2, Aufforderungen*

Ihr seid unsportlich!			
Ihr	solltet	sportlich	sein!

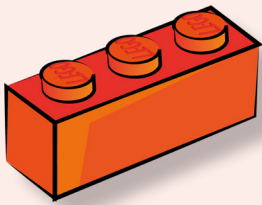
Ihr lebt ungesund!			
Ihr	solltet	gesund	leben!

Ihr	seid	unordentlich!	
Ihr	solltet	ordentlich	sein!

BILD: C. RAMMING

Abbildung 8: Arbeitsblatt zur Versprachlichung von Aufforderungen (Konjunktiv 2)



## Baustein 3

- Komplexe Syntax (Bedingungssatz) zum Ausdruck erwünschter Wirklichkeiten

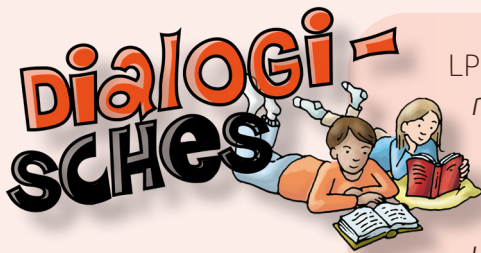


BILD: C. RAMMING

Abbildung 9: Der Vetter verspricht «Wenn-dann-Bedingungen».

### Zielstruktur / Sprachmittel

- Wenn-dann-Sätze (Bedingungssätze) mit dem Verb im Konjunktiv. Damit werden gewünschter Wirklichkeiten in irrealen Situationen ausgedrückt und sachlich bedingte Zusammenhänge verbalisiert.



LP: Schaut euch das Bild (Abbildung 10) an. Was ist geschehen? Der Vetter meint in der Geschichte, jemand müsse doch den Garten in Ordnung bringen. Wie meint er das? Wann ist «Ordnung machen» oder «Ordnung haben» etwas Erstrebenswertes, das heisst, etwas Gutes? Könnt ihr euch Situationen ausdenken, wo «Ordnung machen» auch schaden kann? Habt ihr Ordnung in euren Sachen? Ist das positiv oder negativ für euch?



BILDER: BOUGAEVA, 2005

Abbildung 10: Seite 18 aus «Zwei Schwestern bekommen Besuch» (Bougaeva, 2005)



Die vielen Veränderungen machen die Schwestern krank. Sie beschliessen sich zu wehren. Sie wissen aber nicht, wie und was sie dem Vetter sagen sollen.

LP: *Was würdet ihr dem Vetter sagen? Wie würdet ihr das angehen?*

Als Formulierungshilfe wird die Sprechblase *Ich würde ihm sagen, dass...* als stiller Impuls in die Erzählschiene gesetzt.

### Kontexteinbettung

Der Vetter packt seine Sachen, er will abreisen. Er ist unzufrieden, weil die Schwestern unglücklich und undankbar sind. Er findet, er könne es ihnen nicht recht machen. Zum Schluss zählt er nochmals alle Bedingungen auf, die notwendig wären, damit sie glücklich werden könnten.



Die LP ordnet dem Hauptsatz (Sprechblase weiss) *Wenn ihr aufräumen würdet...* einen Nebensatz mit *...dann hättet ihr Ordnung* zu.

Anschliessend werden die Sprechblasen an die Schüler verteilt. Diese gehen im Raum umher und lesen sich gegenseitig vor, was auf den Sprechblasen steht. Frage: Welche zwei Sprechblasen gehören zueinander? Was macht Sinn? Die Kinder überprüfen mögliche Kombinationen und ordnen die gefundenen Paare einander zu (Klettleiste für die Erzählschiene). Hilfestellung: Immer eine farbige Sprechblase passt zu einer weissen.

LP: *Wenn du unzufrieden bist und eine Situation verändern möchtest, kannst du dies mit Wenn-dann-Sätzen ausdrücken, wie dies der Vetter gemacht hat. Die entstandene Übersicht (Abbildung 11) veranschaulicht dies.*



BILDER: C. RAMMING

Abbildung 11: Veranschaulichung der Wenn-dann-Zuordnung



Anschliessend stellen sich die Schüler zu zweit erlebte oder erfundene Situationen vor, in denen Eltern von ihren Kindern Veränderungen wünschen. Die erwünschten Veränderungen drücken die Kinder mit Wenn-dann-Sätzen aus. Als Formulierungshilfe dienen die Redemittel in Sprechblasenform (Abbildung 11).

Am Schluss dürfen einige Beispiele vorgetragen werden.



Zu zweit spielen die Kinder das Spiel «Guck nicht über die Mauer». Dabei sitzen sie mit Sichtschutz verdeckt nebeneinander. Jedes Kind hat das Raster «wenn ich so leben könnte wie ich wollte, dann...» vor sich. Beide Kinder wählen vom Raster fünf Felder aus, die für sie zutreffen und kreuzen diese an. Abwechslungsweise werden nun Fragen gestellt, um herauszufinden, welche Felder das Gegenüber markiert hat. Die Sprechblasen geben das Fragemuster vor und dienen als Formulierungshilfe (Abbildung 12).

das sind.

- Das andere Kind muss durch geschicktes Fragen herausfinden, welche vier Felder du angekreuzt hast. Verwendet dabei die Fragen in den Sprechblasen. Diejenigen Felder, welche du bereits gefragt hast, deckst du mit einem Bützchen ab.
- Wer zuerst alle fünf Felder gefunden hat, hat gewonnen.

Wenn du so leben könntest, wie du möchtest, dann...

Wenn du über dein Leben bestimmen könntest, dann...

gäbe es nie Salat zum Essen.	würde die Schule abgeschafft werden.	gäbe es nur noch Süssigkeiten zum Mittagessen.	gäbe es keine Noten in der Schule.	dürftest du so lange gamen, wie du möchtest.
gäbe es bloss zwei Tage Schule pro Woche.	wäre dein Zuhause ein Bauernhof.	müssten alle Strafen verboten werden	kämost du auf einem Pferd zur Schule.	müsstest du nicht mehr mit deiner Schwester oder deinem Bruder teilen.
gäbe es immer	gäbe es jeden Tag	dürftest du dir	hättest du einen	hättest du einen

Abbildung 12: Spiel «Guck nicht über die Mauer»



### **Zwei Schwestern bekommen Besuch**

von Sonja Bougaeva

EAN / ISBN-: 9783715205038  
 Medium: Gebundene Ausgabe  
 Seitenzahl: 32  
 Erscheinungsdatum: 2006-07-01  
 Sprache: Deutsch  
 Herausgeber: Atlantis, Orell Füssli



### **Alfonso geht angeln**

von John Hare

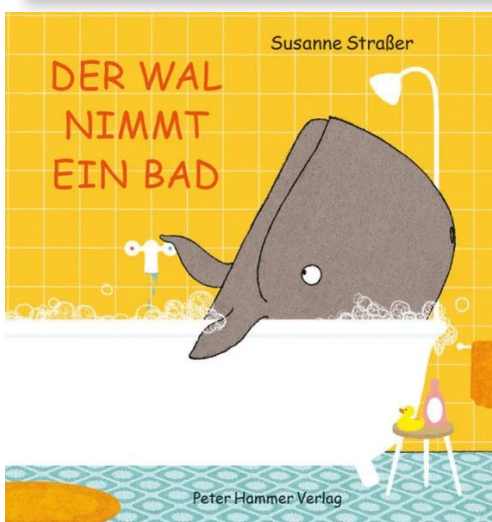
EAN / ISBN-: 9783895654374  
 Medium: Gebundene Ausgabe  
 Seitenzahl: 48  
 Erscheinungsdatum: 2023-02-08  
 Edition: 1  
 Herausgeber: Moritz Verlag



### **Hase, Fuchs und Reh fahren LKW**

von Dunja Schnabel

EAN / ISBN-: 9783551171009  
 Medium: Sonstige Einbände  
 Seitenzahl: 36  
 Erscheinungsdatum: 2017-08-31  
 Sprache: Deutsch  
 Herausgeber: Carlsen



### **Der Wal nimmt ein Bad**

von Susanne Straßer

EAN / ISBN-: 9783779505976  
 Medium: Sonstige Einbände  
 Seitenzahl: 24  
 Erscheinungsdatum: 2018-07-16  
 Edition: 1  
 Herausgeber: Peter Hammer Verlag

Sämtliche Arbeitsblätter und weiteres didaktisches Material siehe Hinweis im Impressum (S. 2)







...wird vom Vetter geflickt.

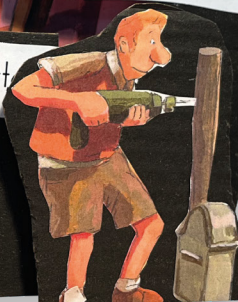


...wird vom Vetter gestrichen.



...wird vom Vetter ausgebessert

...wird vom Vetter



Vetter gehackt.



...dann wäre es bei euch sauberer.

Wenn ihr keine Haustiere hättet,...

