Unterrichtsvorschläge für die Grundschule zur Förderung des funktional-grammatischen Verständnisses des Verbs

Masterarbeit

Fachbereich: Deutsch

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Erstgutachterin: Gloria Littwin, M.A.

Zweitgutachterin: Dr. Anne Frenzke-Shim

eingereicht von:

Judith Jastrow

Matrikelnummer: 3191701

Studiengang: Master of Education Primarstufe

Karlsruhe, den 7. September 2020

Inhalt

1. Problematik der Praxis und Zielsetzung der Arbeit 5
2. Theoretische Grundlagen 6
2.1. Theoretische Grundlagen zum Verb 6
2.2. Der Funktionale Grammatikunterricht 9
2.3. Einbettung der Grundgedanken des *Funktionalen Grammatikunterrichts* in eine geeignete Konzeption für den Grammatikunterricht 11
2.4. Methodisch-didaktische Hinweise für den Grammatikunterricht aus der Literatur 11
2.5. Theoretische Grundlagen der Kompetenzanalyse 13
2.5.1. Überlegungen von Klafki zur Formulierung von Kompetenzen 13
2.5.2. Kompetenzmodell nach Bloom (Lern-Taxonomie) 13
3. Methodisches Vorgehen der Studie 15
3.1. Zielsetzung der Studie und Fragestellungen zur Auswertung der Studienergebnisse 17
3.2. Kompetenzanalyse anhand der Überlegungen von Klafki 18
3.3. Kompetenzen der Unterrichtseinheit mit Bezug zum Bildungsplan 19
3.4. Ableitung von Lernzielen 20
3.5. Zuordnung der Lernziele zu den Lernebenen der Bloom'schen Taxonomie 21
3.6. Lerninhalte und methodisch-didaktische Analyse der Aufgaben sowie Anwendungshinweise 26
3.7. Datenerhebung und -auswertung 31
3.7.1 Methodisches Vorgehen zur Erhebung des Lernzuwachses (Vor- und Nachtest) 31
3.7.2 Analysemethode der qualitativen Inhaltsanalyse/ Ablauf der Studie 35
3.7.2.1 Festlegung des Materials 36
3.7.2.2 Analyse der Entstehungssituation 37
3.7.2.3 Formale Charakteristika des Materials 37
3.7.2.4 Umgang mit dem Datenmaterial 37
3.7.2.5 Richtung der Analyse 38
3.7.2.6 Theoretische Differenzierung der Fragestellung 38
3.7.2.7 Bestimmung der dazu passenden Analysetechnik oder einer Kombination/ Festlegung des konkreten Ablaufmodells/ Festlegung und Definition der Kategorien/ des Kategoriensystems 39
3.7.2.8 Definition der Analyseeinheiten (Kodier-, Kontext-, Auswertungseinheit) 39
3.7.2.9 Analyseschritte gemäß Ablaufmodell mittels Kategoriensystem/ Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material/ bei Veränderungen erneuter Materialdurchlauf 39
3.7.2.9.1 Vorgehensschritte bei der skalierenden Strukturierung 39
3.7.2.9.2 Vorgehensschritte bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse 45
3.7.2.10 Interpretation 48

3.7.2.11 Gütekriterien ... 48
4 Darstellung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse ... 49
4.1 Beobachtungsprotokolle der Unterrichtsstunden ... 50
4.1.1 Vortest ... 50
4.1.2 Unterrichtsstunde 1 (A1) ... 53
4.1.3 Unterrichtsstunde 2 (A2, A3) ... 54
4.1.4 Unterrichtsstunde 3 (Übung A1/ A2/ A3) ... 56
4.1.5 Unterrichtsstunde 4 (A4) ... 58
4.1.6 Unterrichtsstunde 5 (A5) ... 61
4.1.7 Unterrichtsstunde 6 (Übung A5, A6) ... 63
4.1.8 Nachtest ... 65
4.2 Ergebnisse der Studie ... 68
4.2.1 Vor- und Nachtest ... 68
4.2.2 Verständnis von Satzgliedern (K1) ... 71
4.2.3 Verständnis der Feldgliederung von Sätzen (K2) ... 76
4.1.1 Verständnis der Verb-Subjekt-Kongruenz (K3) ... 83
4.2.4 Verständnis der Verbvalenz (K4) ... 87
4.1.2 Verständnis des Verbs als Satzkern (K5) ... 92
5. Zusammenfassung und Diskussion ... 95
5.1. Zusammenfassung der Studienergebnisse ... 95
5.1.1. Verständnis der fünf Lerninhalte (Fragestellung 1) ... 95
5.1.2. Erreichen der Lernziele (Fragestellung 1) ... 96
5.1.3. Entwicklung eines funktionalen Verständnisses vom Verb (Fragestellung 2) ... 98
5.1.4. Fähigkeit, Verben mit dem entwickelten funktionalen Verbverständnis in Texten identifizieren zu können (Fragestellung 3) – Ergebnisse des Vor- und Nachtests ... 98
5.2. Reflexion der Konzeption der Aufgaben ... 99
5.3. Möglichkeiten und Grenzen beim Einsatz der Aufgaben in einer Schulklasse ... 100
6. Fazit ... 101
7. Ausblick ... 102
8. Literatur ... 103
9. Anhang ... 106
9.1. Transkribierte Interviewstellen ... 106
9.1.1. Vortest ... 106
9.1.2. Unterrichtsstunde 1 ... 109
9.1.3. Unterrichtsstunde 2 ... 115
9.1.4. Unterrichtsstunde 3 ... 121

9.1.5. Unterrichtsstunde 4 126
9.1.6. Unterrichtsstunde 5 133
9.1.7. Unterrichtsstunde 6 142
9.1.8. Nachtest 151
9.2. Erprobte Unterrichtsvorschläge 157
9.2.1. Aufgabe 1 157
9.2.2. Aufgabe 2 158
9.2.3. Aufgabe 3 159
9.2.4. Aufgabe 4 160
9.2.5. Aufgabe 5 161
9.2.6. Aufgabe 6 162
9.3 Vortest 163
9.4 Nachtest 165
9.5 Arbeitsblätter und zwischenzeitliche Tests 167

1. Problematik der Praxis und Zielsetzung der Arbeit

In der Studie von Mesch/Dammert (2015) wurde deutlich, dass bei den in der Studie befragten Viertklässler*innen die explizite Begriffsvorstellung von Verben als Handlungsverben gegenüber anderer Verbarten stark dominiert (S.28). Als Ursache, dass andere Verbarten im Gegensatz zu den Handlungsverben eher vernachlässigt werden, wurden die verwendeten Schulbücher identifiziert. In diesen wird überwiegend ein semantischer Zugang gewählt und das Verb wird lediglich als Tätigkeitswort, selten zusätzlich als Zustandswort bezeichnet (vgl. ebd.). Ein morphologischer Zugang zum Verb (Verbflexion), der eine eindeutige Identifizierung zulässt (vgl. Müller/ Tophinke 2015, S. 65), wird in Schulbüchern selten gewählt (vgl. Mesch/Dammert 2015, S.28). Eine weitere Problematik, die Mesch/ Dammert (2015) mit ihrer Studie offenlegen, ist, dass Viertklässler*innen in der Praxis nicht zwischen Verb und Prädikat unterscheiden (S. 37). Dieses grammatische Unverständnis ist der Tatsache geschuldet, dass in der Schule laut Granzow-Emden (2019) ausschließlich ein kategorial-lexikalischer Wortartenbegriff vermittelt wird, indem Grammatikunterricht auf ein Benennen von Wortarten und Satzgliedern reduziert wird (S. 13). Aus diesem Grund kommen Mesch/Dammert (2015) zu der Schlussfolgerung, dass sich diese Praxis ändern müsse (S. 38).

Autoren wie beispielsweise Köller (1997) und Hoffmann (2004/ 2016) zeigen in ihren Veröffentlichungen auf, dass die Grammatik der deutschen Sprache weitaus größere Potenziale bietet als der in der Praxis übliche Benennunterricht: Damit Lerninhalte wie die Verbflexion, die Satzgliedfunktion des Prädikats, die Verbstellung in verschiedenen Satztypen und die Bedeutung von Verben nicht unverbunden nebeneinanderstehen – wie sich das in der Praxis zeigt – sollen diese Aspekte des Verbs zusammengeführt werden, indem die Funktionen des Verbs im Satz entdeckt werden soll (vgl. Müller/ Tophinke 2011, S. 4). Aus der Intention heraus, den Schüler*innen durch diese funktionale Perspektive den Sinn des Grammatikunterrichts verbessert zu eröffnen, entwarfen Autoren wie Köller und Hoffmann Konzeptionen des „*Funktionalen Grammatikunterrichts*“. In Kapitel 2.2 wird die Konzeption des *Funktionalen Grammatikunterrichts* nach Hoffmann (2004/2016) genauer erläutert.

Berkemeier (2011) merkt an, dass die „funktional-pragmatische Grammatiktheorie für Lehrkräfte ein komplexes Umdenken [erfordert]. Daher würden Veränderungen im Grammatikunterricht am ehesten begünstigt, wenn überzeugende und konkret anwendbare Materialien zur Verfügung stünden.“ (S. 61)

In der vorliegenden Arbeit werden Aufgaben als Unterrichtsvorschläge für die zweite, dritte und vierte Grundschulklasse entwickelt und vorgestellt, die das funktional-grammatische Verständnis vom Verb fördern sollen – auf Grundlage der Konzeption des *Funktionalen Grammatikunterrichts* nach Hoffmann (2004/2016). Bei der Entwicklung der Aufgaben war die folgende Fragestellung von zentraler Bedeutung: *Inwieweit kann das funktional-grammatikalische Verständnis vom Verb von Grundschulkindern durch den Einsatz von dafür entwickelten Unterrichtsvorschlägen gefördert werden?* Es wurden sechs Aufgaben entwickelt und im Rahmen einer Studie mit einer Zweitklässlerin erprobt und dokumentiert. Die Studienergebnisse wurden mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und das von der Schülerin erreichte funktionale Verständnis vom Verb in definierte Verständnisniveaustufen eingeordnet. Des Weiteren wurde anhand der Studienergebnisse beurteilt, inwiefern zuvor formulierte Lernziele der Aufgaben von der Schülerin erreicht wurden. Der Wissensstand der Schülerin in der vorliegenden Thematik wurde vor und nach der Durchführung der Aufgaben mit einem Vor- und Nachtest festgestellt. Zudem wurde reflektiert, wie geeignet die Aufgabenstellungen in ihrer Anwendung sind und wie diese ggf. verbessert werden könnten. Die

entwickelten und reflektierten Aufgaben der vorliegenden Studie sind damit konkret anwendbare Materialien für den Grammatikunterricht und werden zur Anwendung in Unterrichtsstunden an Grundschulen vorgeschlagen.

2. Theoretische Grundlagen

In Kapitel 2.1 werden zunächst die theoretischen Grundlagen zum Verb zusammenfassend erläutert. Dabei werden nur die Aspekte aufgegriffen, die eine relevante Grundlage für die entworfenen Aufgaben darstellen. Das Verb wird sowohl inhaltlich als auch formal bestimmt. Darauf wird auf die Rolle des Verbs im Satz eingegangen. Dieses Kapitel bildet die Grundlage für das Verständnis der Kapitel 2.2, 2.3 und 2.4. In Kapitel 2.2 werden die Konzeptionen des *Funktionalen Grammatikunterrichts* vorgestellt. Hierin wird erläutert, welche Funktionen das Verb im Satz einnehmen kann. In Kapitel 2.3 und 2.4 werden die Auffassungen von einer geeigneten Konzeption für den Grammatikunterricht von verschiedenen Autoren sowie methodisch-didaktische Hinweise für den Grammatikunterricht, die in der Literatur gegeben werden, aufgeführt. In Kapitel 2.4 wird erläutert, welche Inhalte, insbesondere, welche Verbfunktionen im Grundschulunterricht mit welcher Methodik thematisiert werden können.

2.1. Theoretische Grundlagen zum Verb

Semantische Bestimmung des Verbs:

Nach Mesch/Dammert (2015) beschreiben Verben „Ereignisse, Prozesse, Handlungen und Konstellationen“ (S. 8).

Formale Bestimmung des Verbs:

Es gibt drei Formen des Verbs:

- das Finitum,
- den reinen Infinitiv und
- den zu-Infinitiv.

(vgl. Bredel 2015, S. 135f)

Finite Verben zeichnen sind durch ihre Konjugierbarkeit aus, während die beiden Infinitivtypen unflektiert sind.

Die Verbkategorien sind:

- Person
- Numerus
- Modus
- Genus Verbi (Aktiv, Passiv)

(vgl. Hoffmann 2014, S. 48)

Verben können unterteilt werden in

- Hilfsverben (haben, sein, werden),

- Kopulaverben (sein, werden, bleiben),
- Modalverben (dürfen, können, mögen/möchten, müssen, sollen, wollen) sowie
- inhaltstragende Verben.

(vgl. ebd.)

Hilfs- und Modalverben können einen reinen Infinitiv regieren, der Gebrauch als Vollverb ist allerdings auch möglich.

Verbkomplexe bestehen aus einem flektierten (finiten) Teil (Hilfs- oder Modalverb) und einem nichtflektierten (infiniten) Teil (Partizip II, Infinitiv, Adjektiv). Zusammen bilden die beiden Teile eine *Satzklammer*. Metzger (2017) unterscheidet folgende Arten von *Satzklammern* (S. 10):

- Lexikalklammer (kommt…vor)
- Tempusklammer (hat…gegessen)
- Passivklammer (wird…gegessen)
- Modalklammer (muss…gehen)

In den vorgestellten Aufgaben werden lediglich Sätze mit einer Tempusklammer eingesetzt. Zudem können auch Funktionsverbgefüge oder Verbverbindungen mit Kopulaverben eine *Satzklammer* bilden (vgl. Granzow-Emden 2019, S. 71):

- Funktionsverbgefüge: „aus einer festen Verbindung von Substantiv und Verb bestehendes Syntagma, bei dem der Verbinhalt verblasst ist und das Substantiv den Inhalt der Wortverbindung bestimmt (z. B. in Verbindung treten)“ (Duden online).
- Kopulaverben (sein, werden, bleiben) können einen Prädikatsausdruck mit
    - einem unflektierten Adjektiv bilden,
    - mit einem Adkopula (schuld, pleite, leid),
    - mit einem Adverb (war…dort) oder auch
    - mit einer Nominalgruppe (ist…Lehrerin). (vgl. Hoffmann 2016, S. 50)

Diese Ausdrücke werden als *Prädikative* bezeichnet. *Prädikative* und Funktionsverbgefüge finden zwar noch keine Anwendung in der Grundschule. Dennoch sollten Lehrkräfte in der Grundschule wissen, dass Verben in einer prädikativen Konstruktion oder in Form eines Funktionsverbgefüges vorkommen können, um so bei den Schüler*innen ein richtiges Verständnis von Satzklammern (Satzklammern bestehen nicht immer aus zwei Verben) zu vermitteln. Das Verständnis der Satzklammer stellt eine wichtige Verständnisgrundlage der Grundschüler*innen für die Sekundarstufe dar, um Satzglieder bestimmen zu können. Des Weiteren ist die Definition von *Prädikativen* für die vorliegende Arbeit relevant, da prädikative Konstruktionen im Vor- und Nachtest der Studie Anwendung finden.

Die Rolle des Verbs im Satz:

Verbposition im Satz:

Metzger (2017) zeigt in seiner Veröffentlichung, dass sich Sätze in Feldern gliedern lassen. Er stellt in dieser ein Feldermodell von Sätzen vor (S. 8). Das folgende Feldermodell nach Metzger kann auf Aussagesätze angewandt werden. Dieses Modell wird in den entwickelten Aufgaben angewandt:

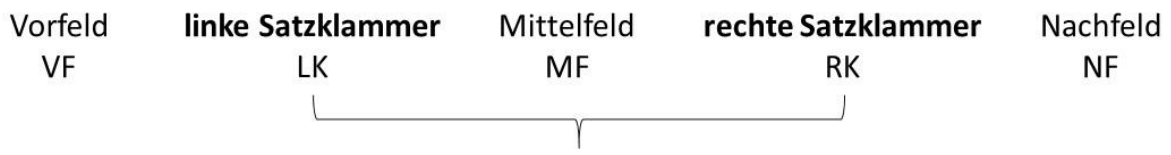


Abb. 1: Feldermodell nach Metzger für Aussagesätze, entnommen aus Metzger (2017)

Die zwei Verben bilden hierbei eine *Satzklammer*. Wenn ein Satz nur ein finites Verb aufweist, bleibt die rechte Satzklammer leer. Die Satzglieder des Satzes können innerhalb einer Satzart beim Umstellen des Satzes innerhalb der Felder verschoben werden. Die Verbposition im Satz trifft eine Aussage über die Satzart bzw. die Textsorte: Aussagesätze kennzeichnen sich durch den Verbzweitsatz. Tritt das Verb dagegen an erster Stelle auf, handelt es sich entweder um eine Frage, eine Aufforderung oder die Textsorte „Witz". Befindet sich das Verb an letzter Position im Satz, handelt es sich i.d.R. um einen Nebensatz, welcher entweder mit einer Subjunktion oder einem Relativa eingeleitet wird, oder um einen Infinitivsatz (vgl. Granzow-Emden 2015, S. 112- 115).

Verb-Subjekt-Kongruenz:

Das Verb gleicht sich in seiner Form (Numerus, Person) an die Form des Subjekts an und zeigt somit an, welches Satzglied das Subjekt im Satz bildet (vgl. Hoffmann 2016, S. 74).

Verbvalenz/ das Verb als Satzkern:

Die entwickelten Aufgaben zielen auf ein Verständnis des Verbs als Satzkern ab. Im Folgenden wird erläutert, warum Eisenberg (2013) das Verb als Satzkern bezeichnet (S. 51):

Ein Satz ist eine Wortgruppe, die vom Verb ausgeht. Das Verb bildet den Kopf des Satzes (vgl. Primus 2015, S. 102ff). Nach Granzow-Emden (2015) ist ein Satzglied „eine vom Verb geforderte und/oder zugelassene Einheit, die im Vorfeld erscheinen kann […]." (S. 121) Hoffmann (2004) führt an, dass „[e]in Verb Leerstellen für Ergänzungen (Valenz) [eröffnet], die in seiner Bedeutung schon angelegt sind („Wer isst, isst immer etwas")." (S. 9) „Das Verb bestimmt die erwartete Mindestanzahl von Satzgliedern, genauer von Subjekt und Objektion (Valenz) und deren Kasus (Rektion)." (Metzger 2017, S. 8) Es wird unterschieden zwischen vom Verb geforderte Satzglieder (*Ergänzungen*) und vom Verb nur zugelassene Satzglieder (*Angaben*) (vgl. Primus 2015, S. 86). *Ergänzungen* werden als *valenznotwendig*, *Angaben* dagegen als *valenzfrei* bezeichnet. Das Verb mit seinen geforderten *Ergänzungen* bildet die notwendigen Bestandteile eines Satzes, damit dieser grammatikalisch korrekt ist. *Angaben* sind Satzglieder, die weglassbar sind, ohne dass der Satz ungrammatisch wird. Hierbei ist aber zu beachten, dass auch *Ergänzungen* in manchen Fällen weggelassen werden können, wenn sie für das Satzverständnis nicht notwendig sind und mitgedacht werden können. Bei Ergänzungen kann weiter unterschieden werden zwischen *verbabhängigen* (regierten) Satzgliedern und *verbunabhängigen* Satzgliedern. Wenn ein Satzglied vom Verb regiert wird, hängt seine Form (Kasus, Numerus) vom Verb ab – hierbei handelt es sich entweder um ein Subjekt oder ein Objekt. Ist das Satzglied verbunabhängig, d.h. seine Form hängt nicht vom Verb ab, wird es als *valenznotwendiges Adverbial* bezeichnet (vgl. ebd., S. 86- 94).

In dem Beispielsatz

Der Junge geht mit der Schultasche in die Schule.

gibt es zwei Präpositionalphrasen. Hierbei handelt es sich bei „in die Schule“ um ein *valenznotwendiges Adverbial* und somit um eine *Ergänzung*, da es in der Verbbedeutung angelegt wird. Dieses Satzglied wird als Präpositionalobjekt bezeichnet. Das Satzglied „mit der Schultasche“ dagegen wird nicht vom Verb gefordert, ist weglassbar und somit ein *valenzfreies Adverbial* bzw. eine *Angabe*.

Das Verb bildet somit den Satzkern, da es die Art und Anzahl der Satzglieder bestimmt, die obligatorisch für einen grammatikalisch korrekten Satz sind (vgl. Eisenberg 2013, S. 51).

Das Verb eröffnet semantische Rollen:

„Mit seiner Bedeutung eröffnet ein Verb bestimmte Stellen für die Angabe von Personen, Dingen oder Umständen, […]: wer oder was tätig ist und etwas bewirkt, wer oder was betroffen oder verändert wird, wem was geschieht, wo was geschieht usw. Die semantische Funktion dieser Stellen nennt man semantische Rolle […].“ (Primus 2015, S. 79) Das Subjekt nimmt beispielsweise die semantische Rolle des Agens ein: Es ist „der Handlungsträger, der die durch das Verb ausgedrückte Handlung ausführt […].“ (Müller/Tophinke 2011, S. 4) Die semantische Rolle des Patiens dagegen bezeichnet eine „betroffene“ Sache oder Person, die im Akkusativ- oder Dativfall steht (vgl. ebd.). „Aus der Perspektive des Verbs betrachtet spricht man von seiner semantischen Valenz in quantitativer (Zahl der Stellen) und qualitativer Hinsicht (semantische Rolle der Stellen).“ (Primus 2015, S. 79)

2.2. Der Funktionale Grammatikunterricht

In diesem Kapitel werden zunächst Konzeptionen des Funktionalen Grammatikunterrichts vorgestellt. Darauf werden Funktionen des Verbs mit Rückbezug auf die Literatur erläutert, welche in den entwickelten Aufgaben thematisiert werden.

Der *Funktionale Grammatikunterricht* wurde in den 80er Jahren von Wilhelm Köller (1997) entwickelt. Autoren wie Klotz und Hoffmann entwarfen später eigene Konzeptionen zum *Funktionalen Grammatikunterricht* (vgl. Hochstadt et al. 2013, S. 248). Die Autoren legen sich nicht auf eine einheitliche Definition des *Funktionalen Grammatikunterrichts* fest. Gemeinsam ist ihren Überlegungen aber die Überzeugung, „dass grammatische Formen nur verstehbar sind, wenn erfasst werden kann, welche Beiträge sie zum Zustandekommen von Formulierungs-, Vertextungs- und Verständigungsleistungen erbringen.“ (Wieland 2010, S.337) Somit sollen mit der Unterscheidung von *Formen* und *Funktionen* sprachliche Muster besser geordnet und begriffen werden. „Grammatisches Nachdenken braucht eine Doppelperspektive auf Form *und* Funktion […]“, denn *Funktionen* erklären den Sinn von Grammatik (Granzow-Emden 2019, S. 47). Unter sprachlichen *Formen* versteht Granzow-Emden (2019) Buchstaben, Grapheme, Phoneme, Silben, Morpheme, Wörter, Wortgruppen, Sätze und Texte (S. 46). Hierbei ist es auch wichtig, dass die Schüler*innen lernen, über grammatikalische Phänomene in einer Metasprache zu sprechen und diese zu erklären (vgl. Müller/Tophinke 2015, S. 45).

„Die Auseinandersetzung mit dem Verb kann, wenn sie in einer funktionalen Perspektive erfolgt (Was leistet das Verb im Satz?), einen stärker verstehenden Zugang zur Grammatik eröffnen (Wozu braucht man Grammatik überhaupt?).“ (Müller/ Tophinke 2011, S. 9) „Die Reflexion über Verben erlaubt somit wichtige Einsichten in den Aufbau von Sätzen.“ (Müller/Tophinke 2011, S. 4).

Bei den im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelten Aufgaben sind die Überlegungen von *Ludger Hoffmann* zum *Funktionalen Grammatikunterricht* von zentraler Bedeutung. Aus diesem Grund werden seine Überlegungen im Folgenden kurz skizziert und konkret auf den Themenbereich „Verb“ bezogen.

Bei *Hoffmann* (2004) steht die Wort- oder Verbgruppe im Vordergrund (S. 1). Diese besteht aus einem Verbalkomplex (siehe Kap. 2.1), welcher durch das Hinzufügen von den vom Verb geforderten Mitspielern oder durch das Hinzufügen fakultativer Satzglieder (*Angaben*) ausgebaut wird (vgl. Hoffmann 2004, S. 7). Für Hoffmann (2016) heißt Sprache verstehen, „sie in ihrem systematischen Aufbau, der Funktionen in Formen verstehbar macht und Verständigung erlaubt, zu begreifen. […]“ (S. 16). Für Hoffmann ist somit die Untersuchung der Interdependenz von *Form* und *Funktion* im Grammatikunterricht zentral. Satzglieder sind *Funktionen* im Satz (vgl. Hoffmann 2014, S. 71); unter sprachlichen *Formen* versteht Granzow-Emden (2019) – wie bereits erwähnt – Buchstaben, Grapheme, Phoneme, Silben, Morpheme, Wörter, Wortgruppen, Sätze und Texte (S. 46). Zum einen soll die *Funktion* eines Wortes bzw. Morphems etc. in den Blick genommen werden. Darauf wird untersucht, wie die *Funktion* in der *Form* des Wortes sichtbar wird. Es kann ebenfalls von der *Form* ausgehend auf die *Funktion* eines Wortes etc. geschlossen werden.

Im Folgenden werden die *Funktion-Form-Interdependenzen* des Verbes erläutert, die in den entwickelten Aufgaben deutlich gemacht werden sollen:

- Die *Funktion* der Verbklammer ist die Strukturierung in Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld (vgl. Müller/Tophinke 2011, S. 7) sowie die Zuweisung der Satzglieder zu möglichen Orten (vgl. Metzger 2017, S. 8). Dies zeigt sich in der *Form* des Satzes, d.h. im Satzaufbau (Feldgliederung, feststehende Position der Verben im Satz).
- Verben haben die *Funktion*, *semantische Rollen* (siehe Kap. 2.1) im Satz (z.B. Agens und Patiens) zu vergeben (vgl. Mesch/Dammert 2015, S. 5). Die *Funktion* eines Mitspielers im Satz (z.B. Agens und Patiens) zeigt sich in seiner *Form* (z.B. im Nominativ- oder Akkusativfall).
- „Das Verb kann die hier beschriebene Funktion als organisierendes Zentrum des Satzes ausgezeichnet erfüllen, da es die morphologisch reichste Wortart ist. […] Dieser morphologische Reichtum unterstützt das Herstellen der Bezüge zwischen Satzteilen und dient der weiteren Ausgestaltung des Gesagten: […]“ (Müller/ Tophinke 2011, S. 8)
    - Die Position des flektierten Verbs im Satz (*Form*) hat die *Funktion*, Auskunft über die vorliegende Satzart zu geben (vgl. Müller Tophinke 2011, S. 7).
    - Die *Form* des flektierten Verbs hat u.a. die *Funktion*, Aussagen über die Zeitstufe zu treffen (vgl. Müller/ Tophinke 2011, S. 8).
    - Außerdem hat das Verb die *Funktion*, das Subjekt im Satz anzuzeigen, indem es sich in Numerus und Person an dieses angleicht (*Form*). Diese Verb-Subjekt-Kongruenz hat die *Funktion*, beim Satzverständnis zu unterstützen (vgl. Müller/ Tophinke 2015, S. 67).

Betrachtet man die verschiedenen Funktionen des Verbs im Gesamten, wird deutlich, dass dem Verb eine besondere Rolle im Satz zukommt (vgl. Granzow-Emden 2015, S. 109).

2.3. Einbettung der Grundgedanken des *Funktionalen Grammatikunterrichts* in eine geeignete Konzeption für den Grammatikunterricht

Wie bereits erwähnt, wurde mit der Studie von Mesch/ Dammert (2015) gezeigt, dass Viertklässler*innen nicht zwischen Verb und Prädikat unterscheiden, da ihnen ein überwiegend kategorialer Wortartenbegriff in der Schule vermittelt wird (S. 37). Granzow-Emden (2019) ist der Auffassung, dass zunächst ein syntaktisch-relationales Wortarten- bzw. Verbverständnis entwickelt werden sollte, bevor ein Verständnis für einen kategorialen Wortartenbegriff möglich ist (S. 15). Die Vermittlung von ausschließlich kategorialem Wissen ist nicht tragfähig und provoziert ein grammatikalisch falsches Verständnis. Beispielsweise könnten substantivierte Verben mit einem solch begrenzten Wissen fälschlicherweise der Kategorie der Verben zugeordnet werden (vgl. Mesch/Dammert 2015, S. 37). Für die Entwicklung eines funktionalen Verbverständnisses ist ein syntaktisch-relationales Wortarten- bzw. Verbverständnis grundlegend, da sich die Funktionen des Verbs überwiegend in seiner Beziehung zu den Satzgliedern im Satz zeigen. Nach Mesch/Dammert (2015) muss in einer geeigneten Konzeption für den Grammatikunterricht das Verb formal (Konjugation), strukturell-distributionell (Verbalklammer), funktional (syntaktisch-semantisch bzw. pragmatisch-semantisch) und orthographisch betrachtet werden (S. 38f).

2.4. Methodisch-didaktische Hinweise für den Grammatikunterricht aus der Literatur

In diesem Kapitel werden methodisch-didaktische Hinweise zur Behandlung des Verbs aus funktionaler Perspektive im Grundschulunterricht aufgeführt, die in der Literatur vorgeschlagen werden. Diese Hinweise wurden bei der Entwicklung der Unterrichtseinheit, die in der Studie erprobt wurde, berücksichtigt.

Umgang mit der Problematik des Prädikatbegriffs im Unterricht:

In der Literatur werden Gründe genannt, warum das Verb bzw. Prädikat im Schulunterricht nicht als Satzglied bezeichnet werden sollte. Granzow-Emden (2015) führt folgende Gründe hierfür auf: Es tritt „nicht kontinuierlich“, das heißt nicht „am Stück“ auf im Gegensatz zu anderen Satzgliedern. Außerdem ist es im Gegensatz zu Satzgliedern nicht um Attribute erweiterbar und nicht erfragbar. Das Prädikat ist ebenfalls nicht vorfeldfähig (S. 121) (siehe Definition von Satzgliedern in Kap. 2.1). Mesch/Dammert (2015) schlagen aus dieser Problematik heraus zwei Möglichkeiten vor, wie das Prädikat im Schulunterricht definiert werden kann:

(1) „Man verzichtet ganz auf den Prädikatsbegriff (vgl. Granzow-Emden 2013: 280ff.; Primus i.d.B.), kann dann aber nicht mehr wie von Eisenberg (2013: 39, vgl. Kap. 2.1) eingefordert zwischen kategorialer und funktionaler Ebene unterscheiden, oder
(2) man verzichtet auf den traditionell lexikalischen Wortartenbegriff „Verb" (vgl. Rauh 2000, 2001, 2002) und entwickelt das „Verb" nicht „lexikalisch-kategorial", sondern „syntaktisch-relational". […] (S. 38)

Primus (2015) sieht die Verschiebe- und Ersatzprobe zur Erfragung von Satzgliedern nur als bedingt nützlich an (S. 84), da mit dieser Probe auch das Verb als Satzglied identifiziert werden würde.

Die Du-Probe als Identifikationsmethode für Verben:

Müller/ Tophinke (2015) halten die Du-Probe für eine geeignete Identifikationsmethode für Verben, da diese – im Gegensatz zur Tun-Probe – in fast allen Sätzen angewandt werden kann (S. 66f). Hierbei wird das Subjekt im Satz durch das Pronomina „du“ ersetzt und das Verb entsprechend verändert, dass der Satz grammatikalisch korrekt klingt. Anhand der Veränderung der Verbendung kann dieses als Verb erkannt wird. Die Probe macht lediglich bei Handlungsverben, welche nicht von einer Person ausgeführt werden können, inhaltlich keinen Sinn. Die Verbflexion wird dennoch bei allen Verben sichtbar und lässt somit eine eindeutige Identifikation des Verbs zu.

Arbeiten mit dem Feldermodell nach Metzger (2017):

Metzger (2017) schlägt zunächst die Einführung des Feldermodells (siehe Kap. 2.1) vor, wobei die feststehenden Verbpositionen sowie die Verschiebbarkeit der Satzglieder innerhalb der Felder anhand der Umstellprobe herausgearbeitet werden. Hierbei können die Schüler*innen die Sätze mit ausgeschnittenen Wort- und Morphemkarten entsprechend auf die Satzvorlagen legen und diese darauf umstellen (Granzow-Emden 2019, S. 80). Erst nach der Einführung des Feldermodells werden bei Metzger (2017) Satzglieder thematisiert (S. 45). Metzger schlägt folgende Definition von Satzgliedern für Schüler*innen vor: „Ein Satzglied ist eine Wortgruppe, die allein das Vorfeld eines Satzes besetzen kann.“ (S. 50) Granzow-Emden (2019) hält das Bewusstmachen der Feldgliederung für sinnvoll, da sich mit dieser „auch Wortgruppen und Satzglieder strukturieren [lassen] – noch bevor sie terminologisch gefasst werden.“ (S. 62). Zudem führt er an, dass durch die Feldgliederung Satzglieder bewusst gemacht werden können (vgl. ebd., S. 78). Er merkt an, dass es sich bei Gliederung von Sätzen in Feldern „nicht um abzählbare Positionen, sondern um strukturelle Stellen handelt“. Dies sei „ eine in der Tat anspruchsvolle Erkenntnis, die sich nicht mit dem ersten Einsatz des Materials einstellen kann.“ (Granzow-Emden 2019, S. 80).

Das Verb als „König“ mit seinen „Untertanen“

Lindauer (2011) schlägt die Bezeichnung des Verbs als König und die Satzglieder als seine Untertanen vor: Das Verb braucht Untertanen (*Ergänzungen*), um das Königreich regieren zu können. Manchmal wird das Königreich auch von einem König und einer Königin regiert. Dies ist bei zwei Verben im Satz, die eine Satzklammer bilden, der Fall (S. 602).

Lerninhalte zur Förderung des funktionalen Verständnisses in der Grundschule:

- Müller/Tophinke (2011) schlagen für die Grundschule die Untersuchung der Tempusformen im Präsens und Präsensperfekt aus funktionaler Perspektive vor (wie zeigt sich die zeitliche Verortung des Satzes (Funktion) in der Form des Verbs bzw. der Verben?) (S. 10).
- Außerdem kann laut Müller/ Tophinke (2015) die Verb-Subjekt-Kongruenz durch die Veränderung der Person bzw. des Numerus des Subjekts deutlich gemacht werden (S. 67f).
- Granzow-Emden (2019) hält die Untersuchung der Art und Anzahl von Ergänzungen im Schulunterricht für angemessen (S. 33). Müller/Tophinke (2011) sind ebenfalls der Auffassung, dass die Verbvalenz und -rektion bereits in der Grundschule thematisiert werden kann (S. 10).
- Granzow-Emden (2019) hält auch die Erweiterung eines Satzes um Angaben für sinnvoll (S. 81). So kann zum einen die Feldgliederung von Sätzen verdeutlicht werden, zum anderen können grundlegende Erkenntnisse von Ergänzungen und Angaben gewonnen werden. Dies hält er bereits in der Grundschule für möglich – hierbei sollte es allerdings nicht um eine Unterscheidung von Ergänzungen und Angaben gehen (S. 35).

Die theoretischen Überlegungen der Konzeption des *Funktionalen Grammatikunterrichts* nach Hoffmann (2004/ 2016) (siehe Kap.2.2) sowie die in Kapitel 2.3 und 2.4 aufgeführten Erkenntnisse aus der Literatur waren zentral bei der Entwicklung der Aufgaben im Rahmen der vorliegenden Arbeit.

2.5. Theoretische Grundlagen der Kompetenzanalyse

Die im Rahmen der Arbeit entwickelten Aufgaben bilden in ihrer Gesamtheit eine Unterrichtseinheit zum Thema Verb. In vorliegendem Kapitel werden zunächst die theoretischen Grundlagen dargelegt, die für die Kompetenzanalyse der Unterrichtseinheit in Kapitel 3.2 und 3.3 notwendig sind.

2.5.1. Überlegungen von Klafki zur Formulierung von Kompetenzen

Zur Kompetenzanalyse der Unterrichtseinheit werden die Überlegungen von Klafki (Klafki 1958/ 1963) berücksichtigt. Im Folgenden werden die wichtigsten Aspekte von Klafki, die für die Planung der Unterrichtseinheit relevant sind, erläutert.

Klafki fünf stellt didaktische Grundfragen auf, die beantwortet werden sollten, um festzustellen, ob sich der Lerninhalt für die Schüler*innen eignet (vgl. Klafki 1958/ 1963, S. 135–142). Anhand der Beantwortung dieser Grundfragen zu der geplanten Unterrichtseinheit in Kapitel 3.2 soll gezeigt werden, dass die vorgestellte Unterrichtseinheit nach den Kriterien von Klafki für die Schüler*innen gewinnbringend ist:

1. Exemplarische Bedeutung des Inhalts: Was können die Schülerinnen und Schüler mit dem Gelerntem anfangen? Auf welchen allgemeinen Zusammenhang lässt der spezifische Inhalt schließen?

2. Gegenwartsbedeutung: Welche Bedeutung haben die Lerninhalte für den Schüler/ die Schülerin heute?

3. Zukunftsbedeutung: Welche Bedeutung wird der Inhalt für den Schüler/ die Schüler morgen haben?

4. Struktur des Inhalts

5. Zugänglichkeit auf Schülerseite

2.5.2. Kompetenzmodell nach Bloom (Lern-Taxonomie)

Kompetenzen können nur erworben werden, wenn die Unterrichtsinhalte lerntaxonomisch aufeinander aufbauen. In diesem Unterkapitel werden die sechs Ebenen des Lernens der Taxonomie nach Bloom (vgl. Wagner/ Huber 2015, S. 17ff) vorgestellt und erläutert, sodass in Kapitel 3.5 die formulierten Lernziele der Unterrichtseinheit diesen Ebenen zugeordnet werden können. Anhand dieser Zuordnung kann somit der lerntaxonomische Aufbau der Unterrichtseinheit gezeigt werden.

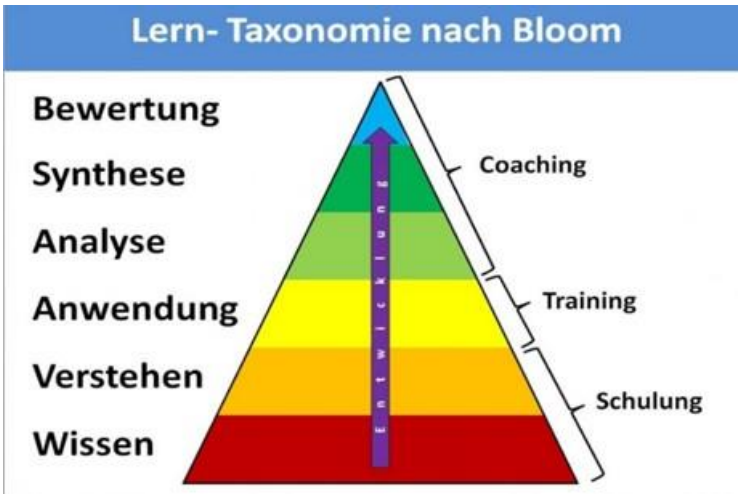


Abb. 2: Bloom'sche Lern-Taxonomie, entnommen aus Olbrich (2020), URL s. Literaturverzeichnis

Im Folgenden werden die Definitionen der einzelnen Ebenen der Bloom'schen Taxonomie kurz erläutert, damit die Zuordnung zu den Stufen nachvollziehbar wird. Die Ebenen steigern sich in ihrem Komplexitätsgrad.

- **Stufe 1 (Wissen):** Die Schüler*innen können Faktenwissen abrufen (vgl. Wagner/Huber 2015, S.18).
- **Stufe 2 (Verstehen):** Die Schüler*innen können die Inhalte in eigenen Worten wiedergeben, erklären und/ oder zusammenfassen (vgl. ebd.).
- **Stufe 3 (Anwendung):** Die Schüler*innen können das erlangte Verständnis eines Inhalts in einer neuen Situation zur Lösung eines Problems anwenden (vgl. Olbrich 2020).
- **Stufe 4 (Analyse):** Die Schüler*innen können den erlernten Inhalt in seine Elemente zerlegen und Zusammenhänge zwischen diesen Elementen erkennen. Sie können außerdem „[d]ie Struktur und die Muster offen legen, unter denen die Inhalte organisiert bzw. zusammengefasst sind." (Wagner/ Huber 2015, S. 18)
- **Stufe 5 (Synthese):** Die Schüler*innen können die Elemente zusammenfügen. Hierbei wird bereits vorhandenes Wissen mit neuen Inhalten zu einer neuen Struktur kombiniert (vgl. (Wagner/ Huber 2015, S. 18, Olbrich 2020).
- **Stufe 6 (Beurteilung):** Die Schüler*innen „beurteilen Inhalte nach ihnen übermittelten oder eigenständig entwickelten Kriterien in Hinblick auf einen konkreten Zweck." (Wagner/ Huber 2015, S. 18)

3. Methodisches Vorgehen der Studie

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen bei der Entwicklung der Aufgaben, bei der Durchführung der Studie und Auswertung bzw. Interpretation der Studienergebnisse vorgestellt. Hierbei werden zunächst die Fragestellungen und die Ziele der Studie erläutert (die die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit implizieren). Darauf wird die Methodik der Datenerhebung sowie der Datenauswertung erläutert und der Studienablauf beschrieben.

Aus dem Thema der vorliegenden Arbeit „Unterrichtsvorschläge für die Grundschule zur Förderung des funktional-grammatischen Verständnisses des Verbs“ wurden folgende Anforderungen an die methodische Vorgehensweise der Studie abgeleitet:

- Die Zielsetzung der Studie soll auf die Entwicklung bzw. Verbesserung der Unterrichtsvorschläge ausgerichtet sein (siehe Kap. 3.1). Die Zielsetzung soll in Form von Fragestellungen formuliert sein, welche mit den Ergebnissen der Studie beantwortet werden können.
- Die Unterrichtsvorschläge sollen methodisch-didaktisch möglichst passend zum Lehrniveau an Grundschulen sein (siehe Kap. 2.4).
- Die Lerninhalte der Unterrichtsvorschläge sollen so gewählt werden, dass bei deren Erarbeitung funktionale Aspekte des Verbs thematisiert werden können, sodass ein funktionales Verbverständnis bei der Schülerin angebahnt werden kann.
- Die in Kap. 2.3 beschriebenen Erkenntnisse für eine geeignete Konzeption des Grammatikunterrichts aus der Literatur sollen zentral bei der Festlegung der Lerninhalte der Unterrichtsvorschläge sein.
- Bei der Konzeption der Aufgaben sollen die in Kap. 2.4 aufgeführten Hinweise aus der Literatur berücksichtigt werden. Abweichungen bezüglich des methodischen Vorgehens müssen begründet werden.
- Die Aufgaben sollen die grundlegenden Lerninhalte zur Förderung des funktionalen Verständnisses des Verbs abdecken.
- Aus den Zielen der Studie sollen Kompetenzen der Schüler*innen abgeleitet und formuliert werden, welche mit dem geplanten Unterrichtsvorhaben angestrebt werden sollen. Passend hierzu sollen entsprechende Kompetenzen im zugehörigen Bildungsplan aufgeführt sein.
- Der Bildungsgehalt des Unterrichtsvorhabens soll anhand der Beantwortung der fünf didaktischen Grundfragen von Klafki beurteilt werden. Zusätzlich soll für diese Beurteilung die exemplarische Bedeutung des Unterrichtsvorhabens (Auswahlprinzip nach Klafki) für die Schülerin aufgezeigt werden.
- Für die einzelnen Aufgaben sollen Lernziele festgelegt werden, die aus den formulierten Kompetenzen abgeleitet werden, denn das Erreichen der Lernziele der einzelnen Aufgaben sind Schritte zum Erwerb der formulierten Kompetenzen (siehe Kap. 3.3).
- Zum Erwerb der formulierten Kompetenzen sollen die Aufgaben lerntaxonomisch (d.h. sie steigern sich im Schwierigkeitsgrad) sowie inhaltlich aufeinander aufbauen. Bei der

Entwicklung der Aufgaben ist eine Berücksichtigung eines geeigneten wissenschaftlich anerkannten Lernebenenmodells anzustreben (siehe Kap. 2.5.2).

- Die Aufgaben sollen in der Praxis erprobt werden, um diese auf ihre Praxistauglichkeit hin zu testen (inhaltlich, Schwierigkeitsgrad) und ggf. zu verbessern bzw. Anwendungshinweise für den Einsatz im Grundschulunterricht geben zu können.
- Die Unterrichtsvorschläge sollen somit vom Schwierigkeitsniveau für eine Zweitklässlerin angemessen und auf die Durchführung innerhalb eines kurzen Zeitraums (mehrere Wochen) ausgerichtet sein.
- Bei der Auswertung der Ergebnisse der Studie soll die Erreichung von definierten Lernzielen der einzelnen Aufgaben bewertet werden. Die Überprüfung, inwieweit die Lernziele erreicht wurden, soll in den einzelnen Unterrichtsstunden sowie im Nachtest erfolgen.
- Die Zuordnung der Lernziele der Aufgaben zu Lernebenen eines geeigneten wissenschaftlich anerkannten Lernebenenmodells dient der Einschätzung des Schwierigkeitsgrads der Aufgaben (siehe Kap. 3.5). Der Schwierigkeitsgrad der einzelnen Lernziele soll bei der Bewertung der Lernzielerreichung und somit bei der Beurteilung, inwieweit die Anforderungsniveaus der Aufgaben für Grundschüler*innen angemessen sind, miteinbezogen werden (siehe Kap. 5.1.2).
- Zur Feststellung, inwieweit ein funktionales Verbverständnis durch die Bearbeitung der Aufgaben entwickelt wurde, sollen Lernziele zu den einzelnen Aufgaben formuliert werden, die auf die Entwicklung von diesem Verständnis abzielen. Mit der Bewertung, inwieweit diese Lernziele erreicht wurden, können Aussagen über ein entwickeltes funktionales Verständnis getroffen werden.
- Um den Lernertrag bzw. das entwickelte funktionale Verbverständnis bewerten zu können, soll der Lernstand bzw. ein vorhandenes funktionales Verbverständnis der Schülerin vor und nach der Studie anhand eines Vor- und Nachtests getestet werden.
- Die Ergebnisse der Erprobung sollen nachvollziehbar dokumentiert und aufbereitet sein, insbesondere um diese interpretieren zu können und Schlussfolgerungen hinsichtlich der Anwendbarkeit (inhaltlich, Schwierigkeitsniveau) daraus ziehen zu können. Sollten bei der Erprobung einzelne Lernziele nicht vollständig erreicht werden können, sollen mögliche Gründe dafür und Hinweise zur Erreichung angegeben werden.
- Bei der Datenerhebung und Auswertung der Ergebnisse sollen eine derartige Studien geeignete und wissenschaftlich anerkannte Analysemethode (qualitative Inhaltsanalyse) und passende Analysetechniken angewendet werden (siehe Kap. 3.7.2). Zur Qualitätssicherung sollen bei der Auswertung wissenschaftlich anerkannte Gütekriterien eingehalten werden (siehe Kap. 3.7.2.11).
- Bei der Erprobung der Aufgaben aufgekommene Schwierigkeiten sollen in Form von Beobachtungsprotokollen beschrieben werden und ggf. Anwendungshinweise für Lehrkräfte gegeben werden, um einen Transfer der Unterrichtsvorschläge in die Praxis zu unterstützen (siehe Kap. 4.1).

- Wenn möglich sollen unterschiedliche Herangehensweisen zur möglichst objektiven Einschätzung des Lernerfolgs angewendet werden (siehe Kap. 3.7). Diese können quantitativ und/oder qualitativ sein.
- Abschließend sollen die zur Zielsetzung der Studie formulierten Fragestellungen anhand der Ergebnisse der Studie beantwortet werden.
- Es sollen die konzipierten Aufgaben anhand der Ergebnisse der Studie reflektiert werden und ggf. Verbesserungsvorschläge der Aufgaben gegeben werden (siehe Kap. 4.1 und 5.2). Es sollen Möglichkeiten und Grenzen beim Einsatz der Aufgaben in einer Schulklasse (siehe Kap. 5.3) aufgezeigt werden.

3.1. Zielsetzung der Studie und Fragestellungen zur Auswertung der Studienergebnisse

Gemäß der zentralen Fragestellung „*Inwieweit kann das funktional-grammatikalische Verständnis vom Verb von Grundschulkindern durch den Einsatz von dafür entwickelten Unterrichtsvorschlägen gefördert werden?*“ ist das vordergründige Ziel der Arbeit, die Aufgaben für die praktische Anwendung zu entwickeln und auf ihre Praxistauglichkeit hin im Rahmen der Studie zu prüfen (Erprobung).

Aus dieser Zielsetzung wurden drei Fragestellungen formuliert, die aus dem Thema „Unterrichtsvorschläge für die Grundschule zur Förderung des funktional-grammatischen Verständnisses des Verbs“ abgeleitet werden konnten. Diese Fragestellungen sollen mit der Auswertung der Studienergebnisse beantwortet werden:

> *(1) Inwieweit wurden die formulierten Lernziele der Aufgaben erreicht bzw. inwieweit wurden die Lerninhalte verstanden? (Fragestellung 1)*
>
> *(2) Inwieweit wird das funktional-grammatische Verständnis vom Verb von der Schülerin durch den Einsatz von dafür entwickelten Unterrichtsvorschlägen gefördert? (Fragestellung 2)*
>
> *(3) Wie wirkt sich dies auf ihre Fähigkeit aus, Verben in einem Text zu erkennen? (Fragestellung 3)*

Die Beantwortung der Fragestellung 1 hilft bei der Beurteilung, ob das Anforderungsniveau der Aufgaben für Zweitklässler*innen angemessen ist. Außerdem soll herausgefunden werden, inwieweit die Aufgaben das funktionale Verständnis vom Verb fördern (Fragestellung 2). Eine der in Kap. 3.3 aufgeführten Kompetenzen, die bei der Erprobung der Aufgaben in den Blick genommen werden soll, ist die Identifizierung von Verben in Texten. Mit der Studie soll untersucht werden, ob die Vermittlung eines syntaktisch-relationalen bzw. funktionalen Verständnisses vom Verb durch die vorgestellten Aufgaben dazu beiträgt, dass die Schülerin am Ende der Aufgaben bzw. der Erprobung Verben besser identifizieren kann als zuvor (Fragestellung 3).

3.2. Kompetenzanalyse anhand der Überlegungen von Klafki

Zur Beurteilung des Bildungsgehalts der Unterrichtseinheit werden in diesem Kapitel die fünf didaktischen Grundfragen nach Klafki beantwortet sowie die exemplarische Bedeutung der Lerninhalte (Auswahlprinzip nach Klafki) aufgezeigt.

1. Exemplarische Bedeutung des Inhalts: Was können die Schülerinnen und Schüler mit dem Gelerntem anfangen? Auf welchen allgemeinen Zusammenhang lässt der spezifische Inhalt schließen?

Ein Lerninhalt soll exemplarisch für andere Inhalte stehen und so einen Transfer auf diese ermöglichen. In der Unterrichtseinheit werden folgende Transferaspekte angestrebt:

- An exemplarischen Sätzen mit mehreren Verben, die sich in ihrer Valenz unterscheiden, kann erkannt werden, dass das Verb bestimmte Mitspieler fordert.
- Durch den Einsatz des oben erläuterten Feldermodells von Metzger (2017) kann der Aufbau von Aussage- und Fragesätzen (Aufforderungssätzen sowie Nebensätzen u.a.) verinnerlicht werden. Dies kann eine Hilfe beim Formulieren von Sätzen sowie bei der Strukturierung von Sätzen beim Lesen darstellen.

Die folgenden Transferaspekte werden durch die Unterrichtseinheit nicht abgedeckt, zeigen jedoch die Transferpotenziale der Thematik, die insbesondere in den höheren Klassenstufen ab Klasse 4 durch eine Erweiterung der entwickelten Aufgaben erreicht werden können:

- Das Verständnis des Verbs als Satzkerns bildet die Grundlage für die Bestimmung von Satzgliedern im Deutschunterricht in den höheren Klassenstufen.
- An den ausgewählten Inhalten zum Verb (Verbflexion, Verb-Subjekt-Kongruenz, semantische Rollen der Mitspieler, Verbposition im Satz usw.) wird erkennbar, dass Funktion und Form zusammenhängen. Dieser Zusammenhang kann auch in anderen Bereichen der Grammatik erkannt werden.
- An den ausgewählten Inhalten kann erkannt werden, dass jede Sprache ein Formensystem (Grammatik) hat und benötigt (vgl. Hoffmann 2014, S. 14). Eine eindeutige und unmissverständliche Verständigung wäre nicht möglich, wenn dies nicht der Fall wäre.

*2. Gegenwartsbedeutung: Welche Bedeutung haben die Lerninhalte für Schüler*innen heute?*

In der Grundschule können die Schüler*innen i.d.R. noch nicht flüssig lesen und auch die Kompetenz, Texte sinnverstehend zu lesen, ist i.d.R. noch nicht erreicht. Aus diesem Grund kann das Verstehen des grammatikalischen Aufbaus von Sätzen beim Erreichen dieser Kompetenzen hilfreich sein (vgl. Granzow-Emden 2019, S. 78). Auch beim Verfassen von eigenen Texten bietet dieses Wissen vor allem für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache oder Deutsch als Fremdsprache eine Hilfe (vgl. Müller/ Tophinke 2011, S. 8). Zudem eröffnet die funktionale Perspektive auf das Verb den Schüler*innen den Sinn vom Verstehen der Grammatik (vgl. Granzow-Emden 2019, S. 47).

3. Zukunftsbedeutung: Welche Bedeutung wird der Inhalt für den Schüler/ die Schüler morgen haben?

Die Schüler*innen verstehen, wie die deutsche Sprache aufgebaut ist. Dieses Wissen ist für das Verständnis komplexer Texte wesentlich und stellt eine grundlegende Kompetenz im Berufsleben dar. Zudem bildet ein Grammatikverständnis die Grundlage für die Rechtschreibung, vor allem für die Zeichensetzung (vgl. Granzow-Emden 2019, S. 78). Auch die Rechtschreibkompetenz stellt eine

grundlegende und notwendige Kompetenz für das Ergreifen eines qualifizierten Berufes dar. Des Weiteren ist das Verständnis vom Aufbau einer Sprache beim Erlernen anderer Sprachen hilfreich.

4. Struktur des Inhalts:

Die entwickelten Aufgaben bauen aufeinander auf. Beim Einsatz der Aufgaben wird auf das übergreifende Ziel, ein funktionales Verständnis vom Verb zu entwickeln, hingearbeitet. (genaue Beschreibung in Kap. 3.5)

5. Zugänglichkeit auf Schülerseite:

Die Schüler*innen begreifen den Inhalt größtenteils handelnd durch das Operieren mit Sätzen.

Fazit zum Bildungsgehalt der Thematik:

Die Beantwortung der didaktischen Grundfragen von Klafki zu der Unterrichtseinheit verdeutlicht den durchaus großen Bildungsgehalt der Thematik für die Schüler*innen.

3.3. Kompetenzen der Unterrichtseinheit mit Bezug zum Bildungsplan

In diesem Kapitel werden die für die erprobte Unterrichtseinheit formulierten Kompetenzen aufgeführt. In einer Tabelle werden diese den passenden Bildungsstandards aus dem zugehörigen Bildungsplan (2016) zugeordnet.

Kompetenzart	**In der Unterrichtseinheit in den Blick genommenen Kompetenzen**	**Bildungsstandards im Bildungsplan**
Prozessbezogene Kompetenzen	• Das Verständnis der Gliederung von Sätzen in Feldern soll zur Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenz führen. • Die Schülerin soll lernen, sich metasprachlich unter Verwendung der korrekten Fachbegriffe (Satzglieder, Verb, Aussagesatz) über grammatikalische Inhalte auszudrücken.	• Lesen • Schreiben • Sprechen: Fachbegriffe nutzen, über Lernerfahrungen sprechen, Sprache bewusst einsetzen und reflektieren, Beobachtungen wiedergeben
Inhaltsbezogene Kompetenzen	• Sie soll Verben anhand ihrer Position im Satz sowie an ihrem morpho-syntaktischen Aufbau erkennen. • Das Verb soll hierbei als Kern des Satzes erkannt werden. Konkreter formuliert: Die Schülerin soll erkennen, dass Verben unterschiedliche Mitspieler	• Personalformen des Verbs Wörter strukturieren und Möglichkeiten der Wortbildung kennen • das Prädikat als Kern des Satzes erkennen

Kompetenzart	In der Unterrichtseinheit in den Blick genommenen Kompetenzen	Bildungsstandards im Bildungsplan
	brauchen. Sie soll verstehen, welche Funktionen die Mitspieler in einfachen Sätzen einnehmen.	
Methodenkompetenzen	• Die Schülerin soll sprachliche Operatoren wie das „Umstellen“ und das „Weglassen“ von Satzgliedern funktionsangemessen anwenden können, d.h. bezogen auf die Aufgaben: Durch die Umstellung von Sätzen soll sie Satzglieder identifizieren und durch das Weglassen von Wörtern die notwendigen Bestandteile eines Satzes erkennen können. • Die Schülerin soll die Du-Probe zur Identifizierung von Verben anwenden können.	• sprachliche Operationen anwenden und auch bei eigenen Texten nutzen: umstellen, ersetzen, ergänzen, weglassen • Wortarten bestimmen: Verb – Grundform, Personalform

Tabelle 1: Die Kompetenzen der Unterrichtseinheit mit Bezug auf den Bildungsplan (2016)

3.4. Ableitung von Lernzielen

Von der Analyse der Kompetenzen ausgehend können nun einzelne Lernziele der jeweiligen entwickelten Aufgaben formuliert werden. Das Erreichen der Lernziele stellen einzelne Schritte zum Erwerb der Kompetenzen dar. Das Erreichen der Lernziele kann im Einzelnen überprüft werden. Die Überprüfung der Lernziele erfolgte im Rahmen der vorliegenden Arbeit entweder durch zwischenzeitliche Tests, durch Nachfragen während der Unterrichtsstunden oder an konkreten Handlungen der Schülerin, die von ihr eingefordert wurden. Die Lernziele der einzelnen Aufgaben bauen lerntaxonomisch aufeinander auf, d.h. sie steigern sich im Schwierigkeitsgrad, und umfassen:

- Satzglieder korrekt identifizieren (Lernziel 1)
- Verbzweitstellung im Aussagesatz erkennen (Lernziel 2)
- Feldgliederung bei Erweitern des Satzes (Lernziel 3)
- Feldgliederung bei Sätzen im Präsensperfekt (Lernziel 4)
- Bestimmte Verben nur mit bestimmten Satzgliedern kombinierbar (Lernziel 5)
- Verb-Subjekt-Kongruenz (Lernziel 6)
- Verben brauchen bestimmte Mitspieler (Lernziel 7)
- Satzgliedarten erkennen (mit Fragewörtern) (Lernziel 8)
- die vom Verb geforderten Satzglieder sind notwendige Bestandteile des Satzes (Lernziel 9)
- alle anderen Satzglieder sind weglassbar (Lernziel 10)

Die Lernziele wurden im folgenden Kapitel 3.5 zur Anwendung ausformuliert.

3.5. Zuordnung der Lernziele zu den Lernebenen der Bloom'schen Taxonomie

Wie in Kapitel 2.5.2 erläutert können Kompetenzen nur erworben werden, wenn die Unterrichtsinhalte lerntaxonomisch aufeinander aufbauen. Aus diesem Grund werden die einzelnen Lernziele der Aufgaben den Ebenen der Bloom'schen Taxonomie (siehe Kap. 2.5.2) zugeordnet, um darzulegen, dass die entwickelten und angewendeten Aufgaben dieser Anforderung entsprechen. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben steigert sich entsprechend in den Unterrichtsstunden der Unterrichtseinheit. Der in diesem Kapitel bestimmte Komplexitätsgrad der Lernziele wird in Kap. 5.1 bei der Interpretation der Studienergebnisse miteinbezogen.

A	LZ Nr.	Kurzbeschreibung des Lernziels (LZ) *Detaillierte Formulierung*	**Zuordnung zu Ebenen des Lernens (1-6)** gemäß Bloom'scher Taxonomie						**Bemerkungen zur Zuordnung**
			Wissen	Verstehen	Anwen-dung	Analyse	Synthese	Beurtei-lung	
1	1	**Satzglieder korrekt identifizieren** *Die Schülerin versteht die Umstellprobe als Mittel zur Identifizierung von Satzgliedern und wendet diese adäquat an. Sie zeigt dies, indem sie die Beispielsätze mit den Wortkarten korrekt umstellt. Die Schülerin kann die Satzglieder korrekt identifizieren, indem sie prüft, welche Wörter zusammen verschiebbar sind.*		X	X				
	2	**Verbzweitstellung erkennen** *Sie versteht durch das Umstellen von Sätzen auf der Satzvorlage, dass das Verb in Aussagesätzen an zweiter Satzgliedstelle steht und dass das Verb bei Umstellung der Satzglieder seine Position innerhalb eines Satztyps nicht verändert. Sie zeigt dies im Gespräch und bei der Einordnung [Anwendung] der Sätze auf der Satzvorlage.*		X	X				
2	1	**Feldgliederung bei Erweitern des Satzes** *Die Schülerin versteht, dass die Sätze beim Erweitern um weitere Satzglieder die Feldgliederungsstruktur beibehalten. Sie zeigt dies im Gespräch und bei der*		X	X				

A	LZ Nr.	Kurzbeschreibung des Lernziels (LZ) *Detaillierte Formulierung*	Zuordnung zu Ebenen des Lernens (1-6) gemäß Bloom'scher Taxonomie						Bemerkungen zur Zuordnung
			Wissen	Verstehen	Anwen-dung	Analyse	Synthese	Beurtei-lung	
		Einordnung [Anwendung] der Sätze auf der Satzvorlage.							
3	1	**Feldgliederung bei Sätzen im Präsensperfekt** *Sie versteht, dass die Verben in Sätzen im Präsensperfekt bei Umstellung der Satzglieder innerhalb eines Satztyps immer ihre Position beibehalten. Sie zeigt dies, indem die Beispielssätze korrekt auf der Satzvorlage umstellt [Anwendung].*		X	X				
4	1	**Bestimmte Verben nur mit bestimmten Satzgliedern kombinierbar** *Die Schülerin versteht durch das Finden passender Verben für den Satz, dass ein Verb nur mit bestimmten Satzgliedern auftritt. Sie zeigt dies im Gespräch.*		X					Der Lerninhalt wird so erarbeitet, dass Wissen nicht nur reproduziert werden kann, sondern ein Verständnis gefordert wird.
	2	**Verb-Subjekt-Kongruenz** *Die Schülerin versteht durch die Veränderung von Person und Numerus des Subjektes, dass das Verb eine Kongruenz mit dem Subjekt aufweist. Sie zeigt dies im Gespräch und in der adäquaten Anwendung der Du-Probe zur Identifizierung von Verben in Sätzen.*		X	X				
5	1	**Verben brauchen bestimmte Mitspieler** *Die Schülerin versteht durch das Erfragen der Satzglieder mit passenden Fragewörtern,*		X	X	X			Um passende Fragewörter zu finden, mit welchen die Satzglieder erfragt werden können, ist ein Verständnis der Fragepraxis erforderlich, um

A	LZ Nr.	**Kurzbeschreibung des Lernziels (LZ)** *Detaillierte Formulierung*	**Zuordnung zu Ebenen des Lernens (1-6)** gemäß Bloom'scher Taxonomie						**Bemerkungen zur Zuordnung**
			Wissen	Verstehen	Anwen-dung	Analyse	Synthese	Beurtei-lung	
		dass jedes Verb bestimmte Mitspieler braucht. Sie zeigt dies im Gespräch.							korrekte Fragesätze bilden zu können (Anwendung). Das Verstehen des Inhalts am konkreten Beispiel ist der Verständnisebene zuzuordnen. Kann die Schülerin dieses konkrete Verständnis an den exemplarischen Sätzen in größere Verstehenszusammenhänge einordnen bzw. ein grammatikalisches Muster erkennen: Sie kann allgemein begreifen, dass das Verb bestimmte Mitspieler erfordert, wird die Ebene der Analyse erreicht.
	2	**Satzgliedtypen erkennen (mit Fragewörtern)** *Sie versteht außerdem, dass ein Satzglied eines Satzes durch andere ersetzbar ist und diese jeweils mit demselben Fragewort erfragt werden können. Sie zeigt dies,* - *indem sie passende Satzglieder nennen kann, die durch das Gegebene ersetzt werden können.* *indem sie erklären kann, dass diese Satzglieder mit demselben Fragewort erfragt werden können.*		X					Für die zweite Erklärung ist ein Verständnis des Inhalts notwendig.

A	LZ Nr.	Kurzbeschreibung des Lernziels (LZ) *Detaillierte Formulierung*	**Zuordnung zu Ebenen des Lernens (1-6)** gemäß Bloom'scher Taxonomie						**Bemerkungen zur Zuordnung**
			Wissen	Verstehen	Anwen-dung	Analyse	Synthese	Beurtei-lung	
6	1	**Die vom Verb geforderten Satzglieder sind notwendige Bestandteile des Satzes** *Die Schülerin versteht, dass die Satzglieder, die vom Verb gefordert werden, notwendige Bestandteile eines Satzes darstellen. Sie zeigt dies im Gespräch.*					X		Vom Verständnis der Verbvalenz kann allgemein abgeleitet werden, dass das Verb mit seinen Mitspielern die notwendigen Bestandteile eines jeden Satzes ausmachen. Aus diesem Grund kann dieses Lernziel der Ebene der Synthese zugeordnet werden.
	2	**Alle anderen Satzglieder sind weglassbar** *Sie versteht außerdem durch die Operation des Weglassens von Satzgliedern, dass alle anderen Satzglieder, die nicht vom Verb gefordert werden, weglassbar sind, ohne dass der Satz ungrammatisch wird. (Verständnis)*					X		

Tabelle 2: Zuordnung der Lernziele zu den Ebenen der Bloom'schen Taxonomie

Die Tabelle 2 zeigt:

- Die Ebene 1 (Wissen) findet keine Berücksichtigung, da die Reproduktion von alleinigem Wissen als Lernziel im Rahmen der Studie nicht relevant ist.
- Die Ebene 6 (Beurteilung) findet ebenso keine Berücksichtigung, da das Erreichen dieser Ebene eine derart hohe Anforderung an die Schülerin stellen würde, die im Rahmen der Studie als Lernziel praktisch nicht erfüllt werden kann.
- Je ein Lernziel aus Aufgabe 4 und 5 wurde der Ebene des Verstehens zugeordnet. Das hängt damit zusammen, dass diese Lernziele ausschließlich Zwischenziele zum Erreichen der jeweils zweiten Ziele der Aufgaben 4 und 5 darstellen.
- Die definierten Lernziele bauen aufeinander auf und keine Ebene des Lernens (2 bis 5) wird übersprungen (dies ist die Voraussetzung für einen gelingenden Kompetenzaufbau).

3.6. Lerninhalte und methodisch-didaktische Analyse der Aufgaben sowie Anwendungshinweise

Lerninhalte der Aufgaben

In den erprobten Aufgaben wird das Verbs syntaktisch-relational, morpho-syntaktisch, strukturell-distributionell sowie funktional betrachtet (siehe Kap. 2.3). Die Aufgaben eignen sich zur Einführung des Verbs und können bereits in Klasse 2 eingesetzt werden.

Die in Kap. 3.4 aufgeführten Lernziele der einzelnen Aufgaben können vier Lerninhalten zugeordnet werden. In Tabelle 3 sind diese Lerninhalte der Unterrichtseinheit aufgeführt. Bei der Erarbeitung dieser Inhalte im Rahmen der Studie können die in Kap. 2.2 aufgeführten funktionalen Aspekte des Verbs herausgearbeitet werden. Die Tabelle 3 zeigt, welche funktionalen Aspekte vom Verb in welchen Aufgaben bzw. auf Grundlage welcher Lerninhalte thematisiert werden können.

LI	Lerninhalte der Aufgaben (LI)	Funktionale Aspekte vom Verb	Aufgabe
1	Die Feldgliederung von Sätzen und Verbpositionen	- Das Verb strukturiert den Satz und weist den Satzgliedern mögliche Orte zu. - Die Position des flektierten Verbs gibt Auskunft über die vorliegende Satzart. - Anhand der Verbformen können Aussagen über die Zeitstufe getroffen werden.	1, 2, 3, (4, 5, 6)
2	Die Subjekt-Verb-Kongruenz	Das Verb zeigt das Subjekt im Satz an und unterstützt somit beim Satzverständnis.	4
3	Die Verbvalenz	Verben weisen ihren Mitspielern semantische Rollen zu.	4, 5, 6
4	Das Verb als Kern des Satzes	Verben weisen ihren Mitspielern semantische Rollen zu.	6

Tabelle 3: Funktionale Aspekte des Verbs in den Lerninhalten der Aufgaben

Allgemeine Überlegungen zur Durchführung der Unterrichtseinheit

Die Aufgaben wurden auf die Durchführung mit einer Zweitklässlerin ausgerichtet. Die Aufgabenstellungen sollten in dieser Form nicht unmittelbar den Schüler*innen vorgelegt werden. Sie dienen vielmehr der Lehrkraft als Anleitung beim Erklären der Lerninhalte und beim mündlichen Formulieren der Aufgabenstellungen. Im Kap. 5.3 wird erläutert, welche Möglichkeiten und Grenzen der Einsatz der Aufgaben im Schulunterricht haben.

In den Aufgaben wird – wie von Mesch/ Dammert (2015) vorgeschlagen – auf den Begriff des Prädikats verzichtet (S. 38). Stattdessen wird nur vom Verb bzw. den Verben gesprochen. Diese Vorgehensweise hat sich im Rahmen der Studie als die sinnvollste erwiesen, da der Begriff des Prädikats ohnehin noch nicht in Klasse 2 eingeführt wird bzw. Satzglieder noch nicht bestimmt werden. Verben werden dagegen bereits in Klasse 2 thematisiert. So sollte die Schülerin den Begriff des Verbs bereits mit einer Vorstellung von Verben verknüpft haben.

In der Studie sollen Satzglieder als ein Wort oder Wörter, die innerhalb eines Satztyps in das Vorfeld verschiebbar sind, definiert werden (vgl. Metzger 2017, S. 50). Hierfür soll das Verb nicht als Satzglied eingeführt werden, da dieses innerhalb eines Satztyps nicht ins Vorfeld verschiebbar ist. Zu einem späteren Zeitpunkt der Studie (bei der Erarbeitung der Lerninhalte ab Aufgabe 5) kann thematisiert werden, dass Satzglieder vom Verb abhängig sind. In der Durchführung der Studie hat sich die Einführung dieser Definition von Satzgliedern aufgrund des geplanten Unterrichtsvorhaben als problematisch erwiesen. Aus diesem Grund (und weil im Schulunterricht der Schülerin Verben ebenfalls als Satzglieder bezeichnet wurden), wurde nach der ersten Unterrichtsstunde entschieden, das Verb als Satzglied zu bezeichnen (siehe Kap. 4.1.2). Hierbei wurde die Umstellprobe zur Identifizierung von Satzgliedern eingesetzt: Satzglieder wurden somit als ein oder mehrere Wörter eingeführt, die zusammen innerhalb eines Satzes verschiebbar sind.

In den entwickelten Aufgaben wurde mit dem Feldermodell für Aussagesätze im Präsens und Präsensperfekt nach Metzger (siehe Kap. 2.4) gearbeitet. Der Vorschlag von Lindauer (2011), das Verbs als „König“ und die Satzglieder als seine „Untertanen“ zu bezeichnen, wurde für die entwickelten Aufgaben ebenfalls übernommen (siehe Kap. 2.4).

Im Folgenden werden die Unterrichtsstunden, in denen die entwickelten Aufgaben erprobt wurden, erläutert. Es wird jeweils begründet, warum die Aufgaben das funktionale Verständnis fördern (Fragestellung 2).

Beschreibung und methodisch-didaktische Begründung der einzelnen Unterrichtsstunden:

Aufgabe 1: In Aufgabe 1 wird die Grundlage für ein funktionales Verständnis des Verbs im Satz geschaffen. Das mehrmalige Umstellen des Satzes mit Wort- bzw. Morphemkarten fördert das syntaktische Verständnis für Sprache – die Schülerin begreift den Inhalt handelnd (vgl. Granzow-Emden 2019, S. 80). Zunächst sollen die Satzglieder durch das Umstellen des Satzes als verschiebbare Einheiten identifiziert werden. Die Schülerin soll hierbei feststellen, dass das Verb eine feststehende Position im Satz einnimmt, während die Satzglieder bei Umstellen des Satzes ihre Positionen verändern können. Durch die Umstellung des Satzes soll die Feldgliederung von Sätzen bewusst gemacht werden und das Verständnis vom Feldermodell nach Metzger (2017) angebahnt werden, welches nach der Einführung von Satzgliedern eingeführt wird. Die Schülerin soll zunächst handelnd die Struktur von Sätzen (Feldgliederung) entdecken und darauf das Wissen über diese Struktur zur Satzgliederkennung

in anderen Sätzen nutzen. Das Feldermodell (Satzvorlage) visualisiert diese Struktur und stellt somit eine Hilfe dar.

Die Begriffe „König“ und „Untertanen“ werden bereits mit der Erläuterung der Satzvorlage in der ersten Unterrichtsstunde eingeführt. Die Schülerin kann zu diesem Zeitpunkt noch nicht verstehen, warum das Verb eine solch wichtige Funktion im Satz einnimmt und deshalb als König bezeichnet wird bzw. warum das Verb den Satz regiert. Die Einführung der Begriffe in Aufgabe 1 kann damit begründet werden, dass das Verb aufgrund seiner feststehenden Position eine besondere Funktion im Satz einnimmt und deshalb als König bezeichnet wird. Die Bezeichnung des Verbs als König verbildlicht diese besondere Stellung des Verbs im Satz und wird somit eher memoriert. Später kann der Grund für die Bezeichnung des Verbs als König nochmal aufgegriffen werden, wenn seine Beziehung zu den Satzgliedern thematisiert wird. Die Begriffe erst später einzuführen, wenn die Schülerin bereits verstanden hat, warum das Verb die anderen Satzglieder regiert, ist wenig sinnvoll, da schon in der ersten Unterrichtsstunde die Besonderheit des Verbs (seine feststehende Position) hervorgehoben wird.

Der Schülerin werden in der Aufgabe Wörter auf Wortkarten zur Bildung von Sätzen vorgegeben, welche ihrem Wortschatz entsprechen sollten. Zudem wurden für die Wortkarten gängige Verben gewählt, mit welchen nur grammatikalisch einfache Sätze gebildet werden können. Folgende Konstruktionen können mit den Wortkarten gelegt werden:

- Subj.-Präd.-Akk.Obj.
- Subj.-Präd.- Dat.Obj.- Akk.Obj.
- Subj.-Präd.-Präpositionaobj.

Aufgabe 2: Wie bereits in Kap. 2.4 aufgeführt, schlägt Granzow-Emden (2019) die Erweiterung von Sätzen mit Angaben vor (S. 80). Durch die Erweiterung des Satzes in Aufgabe 2 wird die Gliederung von Sätzen in Feldern noch deutlicher. Hierbei wird das Vorverständnis angebahnt, dass es obligatorische Bestandteile im Satz gibt, die durch fakultative Bestandteile erweitert werden können. Dieser Lerninhalt wird in Aufgabe 6 nochmal aufgegriffen. Die Wörter, um die der Satz erweitert werden soll, wurden vorgegeben, um die Schülerin nicht zu überfordern. Theoretisch ist es aber möglich, dass Schüler*innen selbst Wörter bzw. Satzglieder finden, mit welchen der Satz erweitert werden kann.

Der Schülerin werden zur Erweiterung des Satzes *valenzfreie Adverbiale* (lokal, temporal) auf Wortkarten vorgelegt.

Aufgabe 3: Sobald die Schülerin die Organisation von Sätzen in Feldern verinnerlicht hat sowie Satzglieder sicher erkennen kann, kann im nächsten Schritt die Satzklammer eingeführt werden. Die Untersuchung der Tempusformen im Präsens und Präsensperfekt sowie die Klammerbildung wird von Müller/Tophinke (2011) für die Grundschule vorgeschlagen (S. 10). Mit der vorgegebenen Wortkarte „gestern“ kann von der Schülerin nur ein Satz in der Vergangenheit gelegt werden. Die Wortkarten lassen nur einen Satz im Präsensperfekt zu. An dieser Stelle wurden wieder die Fragesätze ausgeklammert. Grundsätzlich wäre es aber sinnvoll, die Position der Verben im Satz im Präsensperfekt zu thematisieren. So kann die Erkenntnis gewonnen werden, dass das zweite Verb auch im Fragesatz immer an letzter Stelle steht. Die Satzklammer wird in der Unterrichtseinheit lediglich in Sätzen im Präsensperfekt thematisiert. Sätze im Präsens, die ebenfalls eine Satzklammer aufweisen können (z.B. Modalklammern), werden aus Zeitgründen ausgeklammert. Es finden zudem nur Sätze mit einem Verb in den Aufgaben Anwendung, die im Präsens stehen. Präteritumsformen, z.B. werden ebenfalls aus

demselben Grund ausgeklammert. In der Aufgabe 3 sollte nicht fälschlicherweise vermittelt werden, dass Sätze in der Vergangenheit grundsätzlich immer aus einer Satzklammer bestehen und dass alle Sätze, die nur ein Verb aufweisen, grundsätzlich immer in der Gegenwart stattfinden.

Der Schülerin werden dieselben Wortkarten zur Bildung der Sätze vorgelegt wie in Aufgabe 1. Es werden lediglich die Wortkarten zum Verb „gehen“ herausgenommen, da die Verbform von „gehen“ in einem Satz im Präsensperfekt mit dem schwierig zu konjugierendem Hilfsverb „sein“ gebildet wird. Stattdessen können mit den vorgegebenen Wortkarten nur Sätze mit dem deutlich einfacher zu konjugierenden Hilfsverb „haben“ gebildet werden.

Warum wird mit den Lerninhalten der Aufgaben 1 bis 3 das funktionale Verständnis gefördert?

> Mit der Erarbeitung der Lerninhalte der Aufgaben 1 bis 3 wird folgende Funktion des Verbs sichtbar: Die Verbklammer strukturiert den Satz in Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld und weist den Satzgliedern dadurch mögliche Orte zu (siehe Kap. 2.2).

Aufgabe 4: In Aufgabe 4 soll die Schülerin zunächst dadurch irritiert werden, dass aus den vorhandenen Wort- und Morphemkarten kein grammatisch korrekter Satz gebildet werden kann. Diese bewusste Irritation soll Anlass zur Reflexion über die Funktion des Verbs im Satz geben. Die Schülerin soll nach der Erkenntnis, dass keine Verben unter den Karten zu finden sind, Verben finden, die mit den vorgegebenen Satzgliedern korrespondieren. Hierbei soll sie erkennen, dass zu den vorgegebenen Satzgliedern nur bestimmte Verben passen. Die Wörter, die zur Auswahl gegeben werden, wurden so gewählt, dass das Bilden von drei Sätzen naheliegend ist. Beispielsweise können folgende Sätze gebildet werden:

> Lena **hilft** der Mutter beim Einkauf/ im Garten.
> Tom **gibt/ schenkt** dem Vater ein Geschenk.
> Tom **sitzt** auf dem Stuhl/ im Garten/ im Haus.

Die Satzglieder wurden so gewählt, dass beim Bilden von Sätzen nur die aufgeführten Verben einsetzbar sind. So kann deutlich werden, dass nur bestimmte Verben einsetzbar sind, damit der Satz grammatikalisch korrekt klingt. Die vorgegebenen Wortkarten lassen auch Sätze mit Verben zu, die nur ein Akkusativobjekt fordern. Sie finden eine Thematisierung, wenn die Schülerin diese Sätze legen sollte.

Warum wird mit diesem Lerninhalt das funktionale Verständnis gefördert?

> In der Aufgabe wird erkennbar, dass ein bestimmtes Verb nur mit bestimmten Satzgliedern korrespondiert. Mit diesem Lerninhalt wird das Verständnis, dass das Verb die semantischen Rollen im Satz festlegt, angebahnt. Somit wird die Grundlage für das funktionale Verständnis geschaffen, dass das Verb semantische Rollen im Satz vergibt (*Funktion*) und sich dies in der *Form* der Mitspieler (Fall) zeigt.

Darauf können die gewählten Sätze verändert werden, um Phänomene wie die Verbflexion bzw. die Subjekt-Verb-Kongruenz bewusst zu machen (siehe Kap. 2.4). Zuerst sollten die Sätze mit den Verben „schenken“ oder „sitzen“ betrachtet werden, da dort der Verbstamm bei der Konjugation unverändert bleibt. Damit deutlicher wird, welche Buchstaben sich bei der Flexion des Verbs verändern, soll die Schülerin die Endung farbig markieren. Danach kann der Satz mit dem Verb „helfen“ in den Blick genommen werden. Bei diesem Verb ändert sich der betonte Vokal im Stamm des Verbs. Die Veränderungen der Verben können durch das Legen des Subjekts und des Verbs deutlich gemacht

werden: Die Wortkarten weisen Wörter auf, mit welchen ein Subjekt in der Mehrzahl gelegt werden kann, sowie Personalpronomen, die ebenfalls als Subjekt verwendet werden können.

Warum wird mit diesem Lerninhalt das funktionale Verständnis gefördert?

> Die *Form* des Verbs gibt Auskunft über seine *Funktion* im Satz: Das Verb gleicht sich in seiner *Form* (Person und Numerus) an das Subjekt an und zeigt somit den Gegenstand an, über den etwas ausgesagt wird (Subjekt).

Aufgabe 5: In Aufgabe 5 soll die Schülerin die Art und Anzahl von Ergänzungen, die bestimmte Verben fordern, untersuchen (siehe Kap. 2.4). Es soll erarbeitet werden, dass alle Satzglieder, die in denselben Satz mit gleichbleibendem Verb eingesetzt werden können, immer mit denselben Fragewörtern erfragt werden können. Es sollen Sätze mit den Verben „gehen", „geben" und „helfen" mit den vorgegebenen Wortkarten gebildet werden und darauf auf ihre Valenz untersucht werden.

Folgende Sätze könnten mit den Wortkarten beispielsweise gebildet werden:

> Die Kinder **gehen** in den Garten.
> Die Kinder **geben** dem Vater ein Geschenk.
> Die Kinder **helfen** der Mutter im Garten/ beim Einkauf.

Das Verb „gehen" fordert ein Subjekt sowie ein Präpositionalobjekt. Das Verb „geben" fordert ein Subjekt, ein Dativ- und ein Akkusativobjekt. Das Verb „helfen" fordert ein Dativobjekt und ein Präpositionalobjekt, welches mit dem weniger geläufigen Fragewort „wobei" erfragt werden kann. Aus diesem Grund stellt das Erfragen des Präpositionalobjektes eine größere Anforderung an die Schülerin. Es sollen *drei* Bespielsätze untersucht werden, da anhand dieser exemplarisch gezeigt werden kann, dass Verben eine unterschiedlich große Anzahl an Mitspielern sowie unterschiedliche Arten von Mitspielern fordern können. Die verwendeten Sätze wurden zudem ausgewählt, da sie geeignet sind, um die semantischen Rollen der Mitspieler zu thematisieren. Es können zum einen die agierende Rolle einer Person (Subjekt) und die passive Rolle einer Person (Dativobjekt) sowie die Notwendigkeit eines Gegenstandes oder Ortes für die Satzaussage (Akkusativ- bzw. Präpositionalobjekt) thematisiert werden. Lediglich das Thematisieren der semantischen Rolle des Präpositionalobjektes im Satz mit „helfen" stellt eine zu komplexe Anforderung für eine Zweitklässlerin dar.

Warum wird mit diesem Lerninhalt das funktionale Verständnis gefördert?

> Verben haben die Funktion, semantische Rollen zu vergeben (siehe Kap. 2.2). Die semantischen Rollen der Mitspieler bestimmter Verben werden in Aufgabe 5 thematisiert.

Aufgabe 6: Wie bereits in Kap. 2.4 erwähnt, ist Granzow-Emden der Auffassung, dass prinzipielle Erkenntnisse von Ergänzungen und Angaben bereits in der Grundschule möglich sind. In der letzten Aufgabe (Aufgabe 6) sollen diese Erkenntnisse angestoßen werden. In der Aufgabe werden der Schülerin Wortkarten vorgelegt, mit welchen man folgenden Satz legen kann: Die Mutter gibt Lena Geschenke. Dieser Satz eignet sich für die Erarbeitung des vorgesehenen Lerninhalts, da er sich durch häufig vorkommende und somit grammatikalisch einfache Angaben (*valenzfreie Adverbiale* (lokal, temporal)) erweitern lässt. Das Verb „geben" fordert ein Subjekt, ein Akkusativ- und ein Dativobjekt. Da diese Objekte im Deutschen häufig vorkommen, sollte der Satz grammatikalisch relativ einfach für die Schülerin sein (vgl. Müller/ Tophinke 2011, S. 4f). Anhand dieses Beispielsatzes können zur Wiederholung nochmal die semantischen Rollen der Mitspieler thematisiert werden. Zur Erweiterung des Satzes stehen der Schülerin Wortkarten zur Verfügung, die als *valenzfreie Adverbiale* (lokal,

temporal) in den Satz integriert werden können. So kann der Unterschied zwischen vom Verb geforderten und somit obligatorischen Satzgliedern und nur vom Verb zugelassenen und somit fakultativen Satzgliedern herausgearbeitet werden. Die Schülerin soll ausprobieren, welche Satzglieder weglassbar sind und erkennen, dass das Verb mit seinen Mitspielern notwendige Bestandteile der Sätze darstellen.

Warum wird mit diesem Lerninhalt das funktionale Verständnis gefördert?

In der Aufgabe wird deutlich, dass das Verb die *Funktion* des Satzkerns einnimmt. Das Verb und seine Mitspieler bilden die obligatorischen Bestandteile des Satzes für einen grammatikalisch korrekten Satz. Das Verb hat somit die *Funktion* anzuzeigen bzw. zu bestimmen, ob die Satzglieder im Satz *Ergänzungen* oder *Angaben* bilden und somit obligatorisch oder fakultativ sind. Außerdem hat es die Funktion, semantische Rollen an die Satzglieder zu vergeben (siehe Kap. 2.2).

3.7. Datenerhebung und -auswertung

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen bei der Durchführung der Studie und der Auswertung der Ergebnisse erläutert. Zunächst wird das methodische Vorgehen zur Erhebung des Lernstandes vor und des Lernzuwachses nach der Studie beschrieben. Darauf das methodische Vorgehen bei der Anwendung der Analysemethode der qualitativen Inhaltsanalyse erläutert.

3.7.1 Methodisches Vorgehen zur Erhebung des Lernzuwachses (Vor- und Nachtest)

Vor der Erprobung der Aufgaben soll im Rahmen der Studie anhand eines Tests (Vortest) überprüft werden, welches Verständnis die Schülerin von Verben hat bzw. ob bereits ein funktionales Verbverständnis vorliegt. Nach der Erprobung der sechs Aufgaben wird ein Nachtest durchgeführt, dessen Aufgabenstellungen denen des Vortests entsprechen. Die Tests unterscheiden sich lediglich durch die Verwendung unterschiedlicher, aber dennoch grammatikalisch vergleichbar schwieriger Wörter. So wird im Nachtest ein Wiedererkennungseffekt zum Vortest vermieden und damit die Objektivität der Testergebnisse gewährleistet. Durch den Vergleich der Ergebnisse des Vor- und Nachtests soll der Lernzuwachs der Schülerin – insbesondere bezüglich eines entwickelten funktionalen Verständnisses vom Verb – gemessen werden.

In den Tests wird das Verständnis der in Kap. 3.6 vorgestellten Lerninhalte der Unterrichtseinheit abgeprüft. Die Fragestellungen in den Tests wurden so formuliert, dass die Beantwortung von diesen durch die Schülerin ein vorhandenes Verständnis dieser Inhalte – insbesondere ein vorhandenes funktionales Verbverständnis – zeigen kann.

Je eine Fragestellung der Tests zielt auf die Überprüfung des Verständnisses von je einem der in Kap. 3.6 aufgeführten Lerninhalte ab. Zudem wird in den Aufgaben 1 und 2 das explizite und implizite Wissen über Verben getestet. Die Testbögen, die der Schülerin vorgelegt wurden, sind im Anhang einsehbar. Die Aufgabenstellungen der Tests wurden auf den Testbögen in schülergerechter Sprache verfasst. Die Visualisierung der Aufgabenstellungen soll die Schülerin im Verständnis von diesen unterstützen. In einigen Aufgaben ist eine Erläuterung der Aufgabenstellung durch die Versuchsleiterin zusätzlich notwendig.

Im folgenden Abschnitt werden die einzelnen Aufgaben der Tests nacheinander erläutert und die hierbei verwendeten Sätze begründet. Außerdem wird erläutert, wie das Beantworten der Fragestellungen ein vorhandenes Verständnis der Lerninhalte bzw. ein vorhandenes funktionales Verbverständnis der Schülerin sichtbar machen soll.

Aufgabe 1:

Zunächst soll die Schülerin eine Definition vom Verb aufschreiben. Hierbei wird ihr explizites Wissen von Verben überprüft. Die Definition wird schriftlich abgefragt, da das Verschriftlichen – im Gegensatz zur mündlichen Antwort – mehr Raum zum Nachdenken gibt. Es soll von der Versuchsleiterin betont werden, dass die Schülerin möglichst alle Eigenschaften des Verbs aufschreiben soll, die ihr einfallen. So können möglicherweise auch Eigenschaften vom Verb genannt werden, die im Schulunterricht nur am Rande thematisiert worden sind. In Aufgabe 1 kann damit bereits ein vorhandenes syntaktisch-relationales bzw. funktionales Wissen über Verben erkennbar werden. Allerdings sollte mitbedacht werden, dass das Wiedergeben einer entsprechenden Begriffsdefinition vom Verb bei Weitem noch kein syntaktisch-relationales bzw. funktionales Verbverständnis impliziert. Das explizite Verbwissen der Schülerin kann mit ihrem impliziten Verbwissen verglichen werden, das in Aufgabe 2 abgefragt wird. So bekommt man vor allem einen ausreichenden Überblick über ihr vorhandenes Verbwissen.

Aufgabe 2:

In Aufgabe 2 wird die Methode des *lauten Denkens* (vgl. Knorr/ Schramm 2012, S. 184ff) angewandt. Hierbei soll die Schülerin begründen, weshalb sie bestimmte Wörter in den Sätzen als Verben markiert hat. Die Methode eignet sich vor allem deswegen, weil so ebenfalls das metasprachliche Ausdrucksvermögen über die Inhalte abgeprüft werden kann. In der Aufgabe wird das implizite Verbwissen der Schülerin abgeprüft. Dieses Wissen zu erfassen, ist für die Beantwortung der Fragestellung 3 notwendig. Die Sätze steigern sich in ihrem Schwierigkeitsgrad. Es wurden grammatikalisch und inhaltlich einfache Wörter gewählt, die dem Wortschatz von Zweitklässler*innen entstammen sollten. Mit den Verben in den acht Sätzen wurden alle wichtigen Verbarten abgedeckt, um einen umfassenden Überblick über das Verbwissen der Schülerin zu bekommen.

	Vortest	**Nachtest**
(1)	Der Hase **frisst** Gras.	Die Ziege **frisst** Heu.
(2)	Nora **trifft** Lara.	Ben **trifft** Simon.
(3)	Nora **hat** einen Hund.	Ben **hat** eine Katze.
(4)	Nora **muss** Hausaufgaben **machen**.	Ben **muss** sein Zimmer **aufräumen**.
(5)	Nora **wacht** auf.	Ben **schläft** ein.
(6)	Sie **hat** ihre Zähne **geputzt**.	Sie **hat** ihre Haare **gewaschen**.
(7)	Sie **ist** müde.	Er **ist** wütend.
(8)	Es **ist** sonnig.	Es **ist** dunkel.

Tabelle 4: Sätze aus Aufgabe 2 des Vor- und Nachtests

Die Sätze (1) und (2) weisen je ein Handlungsverb auf. Hierbei handelt es sich um einfache Subjekt-Prädikat-Objekt-Konstruktionen mit transitiven Verben (Verben, die ein Akkusativobjekt fordern). Mit Satz (2), mit welchem kein „neues“ Wissen abgeprüft wird, soll sichergestellt werden, dass die Schülerin Handlungsverben auch tatsächlich sicher bestimmen kann. Satz (3) enthält das Verb „haben“. Das Erkennen des Verbs „haben“ kann nicht mit der – in Schulen vorwiegend angewandten – „Wer tut etwas?“– Frage erfragt werden. Aus diesem Grund könnte das Erkennen dieses Verbs eine

Schwierigkeit für die Schülerin darstellen. In Satz (4) tritt eine Satzklammer aus einem Modal- bzw. Hilfsverb und dem inhaltstragenden Infinitiv auf. Die Schwierigkeit des Infinitivs liegt darin, nicht an seiner morpho-syntaktischen Eigenschaft erkannt werden zu können. Dennoch sollte die Erkennung des Verbs anhand seiner semantischen Eigenschaft (Handlungsverb) für die Schülerin naheliegend sein. Das flektierte Modalverb dagegen kann (vermutlich) nicht anhand seiner semantischen Eigenschaft erkannt werden, lediglich an seiner Flexion. Eine „Stolperstelle" in Sätzen mit zwei Verben könnte zudem sein, dass die Schülerin nur das offensichtliche Handlungsverb markiert und das Hilfsverb übersieht, da sie bereits ein Verb im Satz gefunden hat. Für die Sätze (1) bis (4) wurden transitive Verben gewählt. Sätze mit transitiven Verben sind grammatikalisch einfach, da sie häufig in der deutschen Sprache vorkommen (vgl. Müller/ Tophinke 2011, S. 4). Da sich der Komplexitätsgrad der Sätze steigern soll, wurden Sätze mit transitiven Verben an den Anfang gestellt. In Satz (5) wurde ein Vorgangsverb verwendet, um feststellen zu können, ob die Schülerin auch derartige Verben erkennen und semantisch begründen kann. Die intransitiven Verben „aufwachen" bzw. „einschlafen" bergen die Schwierigkeit, das jeweils dazugehörige Präverb „auf" bzw. „ein" als Bestandteil des Verbs zu erkennen, welches in dem jeweiligen Satz vom Stamm getrennt wird. Satz (6) enthält eine Perfektklammer. Die grundsätzlichen Schwierigkeiten einer Verbklammer beim Erkennen von Verben wurden oben bereits beschrieben. Um den Satz grammatikalisch so einfach wie möglich zu halten, wurde in diesem Satz wieder ein transitives Handlungsverb verwendet. In den Sätzen (7) und (8), die grammatikalisch sehr komplex sind, wird je ein Prädikativ verwendet. Die in der Schulpraxis übliche „Wer tut etwas?"- Frage und somit das Erkennen des Verbs anhand seiner semantischen Eigenschaft ist in diesen Sätzen nicht möglich. Das Verb kann entweder anhand seiner morpho-syntaktischen (bspw. mit der Du-Probe) oder anhand seiner syntaktisch-relationalen Eigenschaften erkannt werden. Das Kopulaverb „sein" wird unregelmäßig konjugiert. Somit stellt die Anwendung der Du-Probe zur Überprüfung eine weitere Herausforderung für die Schülerin aufgrund der schwierigen Flexionsformen von „sein" dar. Eine weitere Schwierigkeit bei den Sätzen (7) und (8) ist, dass die Adjektive als Verben identifiziert werden könnten, wenn die „Wer tut etwas"- Probe unreflektiert angewendet wird (Was tut sie? → Sie ist müde.) Das Expletivum „es" in Satz (8) stellt eine zusätzliche Schwierigkeit dar, da es sich hierbei um keine Person handelt und die „Tun-Probe" somit gänzlich scheitert und – im Gegensatz zu Satz (7) – als gänzlich ungeeignet erscheinen wird. Satz (8) soll überprüfen, ob die Schülerin das Verb nach Erprobung der Aufgaben anhand seiner Position an zweiter Position identifizieren kann (Lerninhalt 1). Diese Identifikationsmöglichkeit wäre für die Schülerin die einzig mögliche, da die Du-Probe hierbei ebenfalls scheitert. Die Aufgabe 2 gibt Aufschluss darüber, ob das Verständnis der Lerninhalte 1 und 2 zur Identifizierung von Verben angewandt werden kann. Sätze, deren Verben im Vortest nicht identifiziert werden konnten, könnten mit dem Verständnis der Lerninhalte (1) und (2) eindeutig bestimmt werden. Wenn dieses Wissen über die Feldgliederung von Sätzen allerdings nicht angewandt werden kann, kann nicht darauf geschlossen werden, dass kein Verständnis dieses Inhalts entwickelt wurde. In den Sätzen (4) und (6) kann das Wissen, dass zwei Verben eine Satzklammer bilden können, eine Hilfestellung beim Erkennen der Verben sein. Ob dieses Verständnis tatsächlich zur Identifizierung der Verben genutzt wurde, kann entweder aus der Begründung der Schülerin hervorgehen oder aus einem korrekten Erkennen im Nachtest, wenn diese im Vortest nicht korrekt erkannt wurden.

Die Aufgaben 1 und 2 sollen aufdecken, welche Art von Verständnis die Schülerin vom Verb besitzt bzw. welche dominiert (semantisch, syntaktisch-relational, morphologisch). Dies ist für die Beantwortung der Fragestellung 3 (siehe Kap. 3.1) relevant.

Aufgabe 3 a):

In Aufgabe 3 a) soll die Schülerin Aussagen über die Position des Verbs im Satz treffen, wobei ihr folgende Sätze als Hilfestellung angeboten werden.

(1) Tim **stellt** das Glas auf den Tisch.
(2) Auf den Tisch **stellt** Tim das Glas.
(3) Das Glas **stellt** Tim auf den Tisch.

Das Verb „stellen“ ist ein Handlungsverb und aus diesem Grund für die Schülerin vermutlich leicht als Verb zu erkennen. Das Verb „stellen“ fordert ein Akkusativobjekt sowie ein Präpositionalobjekt. Da diese beiden Objekte häufig in Sätzen in der deutschen Sprache vorkommen, ist der Satz grammatikalisch relativ einfach aufgebaut (vgl. Müller/ Tophinke 2011, S. 5). In dieser Aufgabe soll genannt werden, dass das Verb sich immer an zweiter Position in Satz befindet. Wenn die Schülerin dies im Nachtest erklären kann und im Vortest noch keine korrekten Aussagen über die Position treffen kann, kann auf ein zwischenzeitlich entwickeltes strukturell-distributionelles oder auch funktionales Verbverständnis in diesem Lerninhalt (1) geschlossen werden.

Aufgabe 3 b):

In Aufgabe 4 soll die Schülerin in einem Satz im Präsensperfekt wieder Aussagen über die Position des Verbs treffen. Hierbei soll überprüft werden, ob der Schülerin die Verbzweitstellung des Hilfsverbs und die Verbletztstellung des infiniten Verbs erkennen kann. Wenn die Schülerin dies im Nachtest erklären kann, im Vortest dies aber noch nicht konnte, kann auf eine zwischenzeitliche Entwicklung eines syntaktisch-relationalen Verbverständnisses im Lerninhalt 1 geschlossen werden.

Aufgabe 3 c) und d):

In Aufgaben 3c) und d) werden der Schülerin folgende Sätze vorgelegt:

(1) Das Mädchen **rennen**.
(2) Ich **rennt**.

In den Aufgaben 3 c) und d) wird jeweils gefragt, warum der entsprechende Satz grammatikalisch nicht richtig klingt. Im Nachtest sollte die Schülerin – im Gegensatz zum Vortest – erklären können, dass bei Veränderung der Person bzw. des Numerus des Subjekts der Stamm des Verbs unverändert bleibt und sich die Verbendung an die Person bzw. Numerus des Subjekts anpasst. Hierbei wird lediglich die Verwendung der Fachbegriffe „Stamm“ und „Endung“ erwartet. Mit dieser Aufgabe wird der Lerninhalt 2 überprüft. Ein entwickeltes funktionales Verbverständnis zeigt sich in dieser Aufgabe, wenn die Schülerin die Verb-Subjekt-Kongruenz erklären kann.

Aufgabe 3 e):

In Aufgabe 3 e) werden der Schülerin die folgenden drei Sätze vorgelegt. Sie soll angeben, welche zwei der drei Sätze ähnlich aufgebaut sind und ihre Auswahl begründen.

(1) Tim gibt dem Freund ein Buch.
(2) Tim schenkt der Mutter Blumen.
(3) Tim geht in den Park.

Hierbei kann erkannt werden, dass die Verben „geben“ und „schenken“ quasi Synonyme sind und das Verb „geht“ inhaltlich nicht mit den zwei Verben übereinstimmt. Außerdem könnte auffallen, dass in

den Sätzen (1) und (2) eine weitere Person neben „Tim“ involviert ist. Auf ein entwickeltes funktionales Verbverständnis bezüglich des Lerninhalts 3 kann geschlossen werden, wenn die Schülerin im Nachtest erkennt, dass die Mitspieler von „geben“ und „schenken“ dieselben semantischen Rollen einnehmen (jeweils eine Person und ein Gegenstand sind von der Handlung betroffen). Das Verb „gehen“ fordert dagegen nur einen Mitspieler, welcher mit einem anderen Fragewort erfragt wird bei den Mitspielern in (1) und (2). Dieser Mitspieler gibt dagegen einen Ort an.

Aufgabe 3 f):

In Aufgabe 3 f) wird der Schülerin folgender Satz vorgelegt:

Tim | macht | seine Hausaufgaben |in der Schule.

Ihr wird erklärt, dass die vertikalen Striche die Satzglieder im Satz abgrenzen. Eine Erklärung von Satzgliedern wird nicht gegeben, da dies für das Beantworten der Fragestellung nicht relevant ist. Die Unterteilung in Satzglieder stellt eine Hilfestellung für die Schülerin dar. Darauf wird gefragt, welche(s) Satzglied(er) im Satz weglassbar ist/ sind, sodass der Satz immer noch richtig klingt. Um auf ein entwickeltes funktionales Verbverständnis bezüglich des Lerninhalts 4 schließen zu können, sollte die Schülerin im Nachtest Folgendes erklären können: Die vom Verb geforderten Satzglieder sind essenziell für den Satz, während die vom Verb nicht geforderten Satzglieder weglassbar sind, ohne dass der Satz nicht richtig klingt. Hierbei sollten lediglich die Fachbegriffe „Verben“ und „Satzglieder“ genannt werden. Außerdem sollte die Schülerin erklären, warum das Verb mit seinen Mitspielern inhaltlich (bezogen auf die semantischen Rollen) notwendig für die Satzaussage ist.

In der Aufgabe wurde ein Handlungsverb gewählt, sodass das Verb leicht als Verb identifizierbar ist. Das Verb ist transitiv. Bei der weglassbaren *Angabe* handelt es sich um ein Adverbial (lokal). Solche Konstruktionen, bestehend aus Subjekt, Prädikat, Akkusativobjekt und *valenzfreiem Adverbial* treten – wie bereits erwähnt – häufig in Sätzen in der deutschen Sprache auf und sollten deshalb für die Schülerin relativ leicht zu erfassen sein.

3.7.2 Analysemethode der qualitativen Inhaltsanalyse/ Ablauf der Studie

Für die Auswertung der Studie wurde die Analysemethode der *qualitativen Inhaltsanalyse* gewählt. Bei der Durchführung der Studie wurde sich am allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodell von Mayring (2015) orientiert (Abb. 3). In diesem Kapitel werden die einzelnen Aspekte (Ablaufschritte nach diesem Modell) für die durchgeführte Studie erläutert.

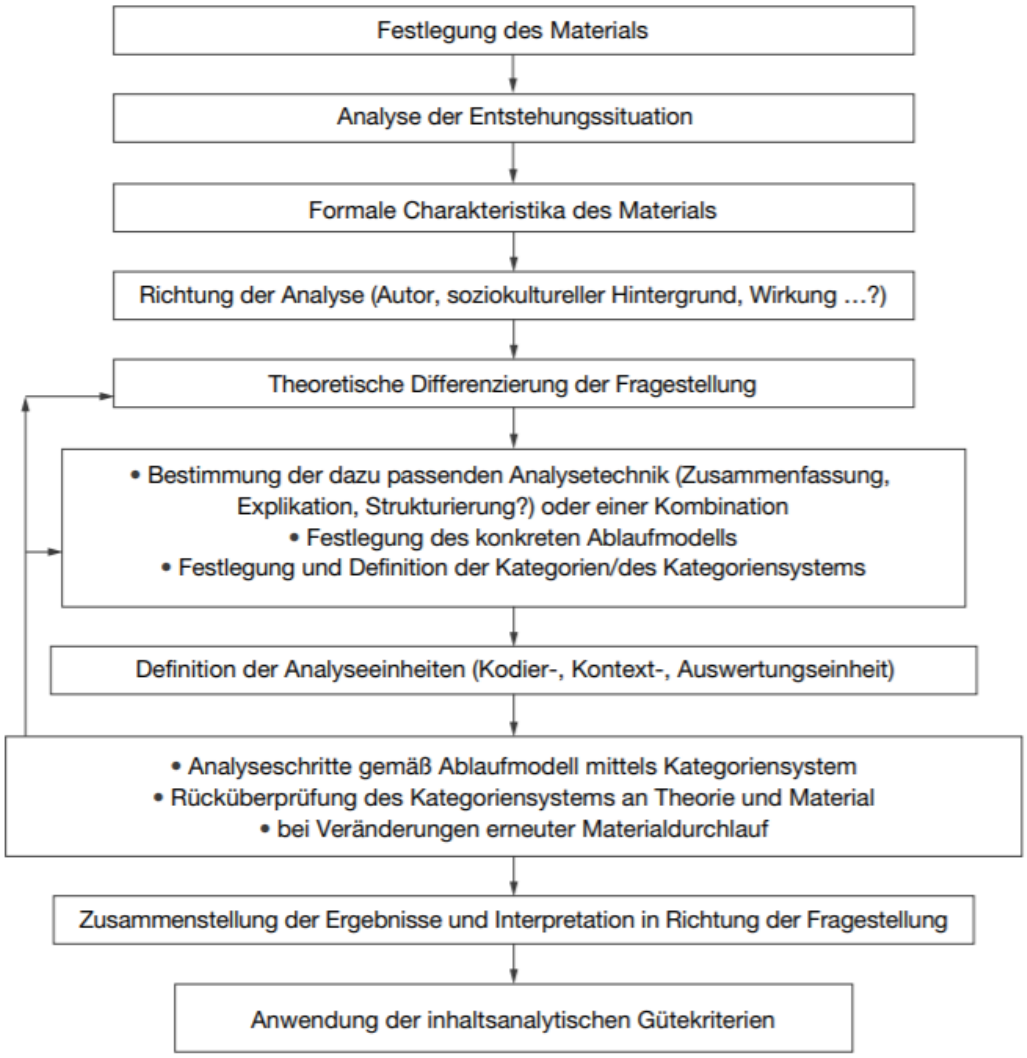


Abb.3: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell von Mayring, entnommen aus Mayring 2015, S. 62

3.7.2.1 Festlegung des Materials

Die Studie wurde mit einer Schülerin durchgeführt, die zu dem Zeitpunkt in die zweite Grundschulklasse gegangen ist. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung war sie 8;6 Jahre alt. Mit ihr wurden die vorgestellten Aufgaben (siehe Anhang) erprobt. Außerdem wurde ein Vor- und Nachtest durchgeführt, um mit einer weiteren Herangehensweise den Lernzuwachs der Schülerin (Lernerfolg) messen zu können.

Für die *qualitative Inhaltsanalyse* der Studie wurden die Transkripte des Vor- und Nachtests und der Unterrichtsstunden, in denen die Aufgaben erprobt wurden, als Material festgelegt. Außerdem wurden zusätzlich die schriftlichen Ergebnisse der Zwischentests und Arbeitsblätter und die Ergebnisse des Vor- und Nachtests zur Auswertung hinzugezogen. Die Auswertung des Vor- und Nachtests dient der Überprüfung, ob und inwieweit ein Verständnis der vorgestellten Lerninhalte – insbesondere ein funktionales Verständnis vom Verb – entwickelt wurde (Fragestellungen 1 und 2). Außerdem soll mit den Tests herausgefunden werden, ob sich durch den Einsatz der Aufgaben die Fähigkeit der Schülerin, Verben in Texten zu erkennen, verbessert hat (Fragestellung 3).

3.7.2.2 Analyse der Entstehungssituation

Die Eltern der Schülerin wurden im Vorfeld gefragt, ob ihre Tochter an der Studie teilnehmen darf. Die Schülerin kannte die Versuchsleiterin bereits durch vorherige Nachhilfestunden. Die Eltern willigten mit einer schriftlichen Einverständniserklärung ein, dass Tonaufnahmen während der Unterrichtsstunden gemacht werden und dass die Daten – im Rahmen der Masterarbeit – anonymisiert veröffentlicht werden. Die Schülerin willigte ebenso mündlich ein, dass sie damit einverstanden sei, an der Studie teilzunehmen. Bei der Datenerhebungsform (in den Unterrichtsstunden) handelt es sich um ein *halbstandardisiertes Interview* mit der Schülerin, da diese Form dem Unterrichtsgespräch am nächsten kommt (vgl. Hug/ Poscheschnik 2010, S.101 ff). Die Versuchsleiterin orientierte sich im Unterrichtsgespräch an den zuvor formulierten Aufgabenstellungen und setzte das vorbereitete Material wie die Satzvorlagen oder Wort- bzw. Morphemkarten zur Veranschaulichung der Inhalte ein (siehe Anhang). Die Formulierungen der Aufgaben- bzw. Fragestellungen können im Gespräch angepasst und die Reihenfolge der Fragen getauscht werden. Die Studie wurde an neun Terminen durchgeführt. Jeder Termin umfasste zwischen 30 Minuten und 1,5 Stunden. Die Studie umfasste den Zeitraum vom 22.06.2020 bis zum 15.07.2020 und wurde somit in einer Zeitspanne von 24 Tagen durchgeführt. Die Erprobung der Aufgaben und der Einsatz der Tests fand bei der Schülerin zuhause in ihrem Zimmer statt. Manche Stunden fanden wochentags nach dem Schulunterricht statt, manche samstagmorgens. An Schultagen kann damit gerechnet werden, dass die Schülerin eventuell nicht mehr allzu auffassungsfähig ist.

3.7.2.3 Formale Charakteristika des Materials

Dokumentation des Datenmaterials:

Die Gespräche wurden mit der Tonaufnahmefunktion eines Smartphones aufgenommen. Zusätzlich werden die schriftlich ausgefüllten Arbeitsblätter der Schülerin als Material bei der Auswertung berücksichtigt.

3.7.2.4 Umgang mit dem Datenmaterial

Transkriptionsregeln:

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über befolgte Transkriptionsregeln. Nicht in der Tabelle aufgeführte Regeln sind ausschließlich im unten angeführten Erläuterungsteil dargestellt.

Nr.	**Darstellung in den Transkripten**	**Bedeutung**
1	[…]	Auslassungen
3	Normale Schreibweise	Abkürzungen der sprechenden Personen, das Gesprochene
2, 5	*Kursive Schreibweise*	Nicht-sprachliche Handlungen/ Zusammenfassungen
4	VL	Versuchsleiterin
4	S	Schülerin
4	VL: …. S: ….	VL bzw. S spricht

Nr.	Darstellung in den Transkripten	Bedeutung
6	„…“	Wortmaterial, mit dem gearbeitet wird
10	Mhm	Rezeptionssignal

Tabelle 5: Übersicht über die verwendeten Transkriptionsregeln und ihre Bedeutung, eigene Darstellung

1. Auslassungen wurden mit […] gekennzeichnet. Ausgelassen wurden Gesprächsabschnitte, in denen nicht über die Lerninhalte gesprochen wurden. Wiederholende Aussagen der Versuchsleiterin wurden zum Teil ebenfalls ausgelassen.
2. Manchmal wurde ein Gesprächsabschnitt auch nicht transkribiert (dies wurde ebenfalls mit […] gekennzeichnet) und stattdessen in einem Satz zusammengefasst. Diese zusammenfassenden Sätze wurden kursiv geschrieben.
3. In normaler Schriftart sind die Abkürzungen der sprechenden Personen sowie das Gesprochene.
4. Die Versuchsleiterin wird mit „VL“ abgekürzt, die Schülerin mit „S“.
5. Kommentare zu Handlungen der Versuchsleiterin oder der Schülerin sowie Erläuterungen zum Gespräch wurden in Klammern und in kursive Schriftart gesetzt.
6. In den Unterrichtsstunden werden die Inhalte anhand von Beispielsätzen erarbeitet. Wenn ein solcher Beispielsatz oder Wörter aus diesem genannt werden oder etwas über diese gesagt wird, wurden diese Sätze bzw. Wörter in Anführungsstriche gesetzt. Wenn nach einem solchen Satz oder Wort bzw. Wörtern ein Punkt gesetzt wurde, wurde auf die Anführungsstriche verzichtet.
7. Es wurde der genaue Wortlaut transkribiert. Da das Sprachgefühl der Schülerin bei der Bearbeitung der Aufgaben eine wichtige Rolle spielt und auch die Kompetenz, sich (metasprachlich) korrekt ausdrücken zu können, in die Bewertung miteinbezogen wird, ist es sinnvoll, den genauen Wortlaut aufzuschreiben. Aus Gründen der Einheitlichkeit wurden auch umgangssprachliche Formulierungen der Versuchsleiterin exakt transkribiert.
8. Auch Wörter wie „ähm u. ä. sowie angefangene Satzanfänge wurden transkribiert, da diese Ausdrücke Aufschluss über die Unsicherheit beim Antworten der Schülerin geben können.
9. „Mhm“ drückt Bestätigung aus (d.h. die Aussage der Schülerin ist korrekt).

3.7.2.5 Richtung der Analyse

Der Fokus bei der Interpretation richtet sich auf das entwickelte Verständnis der Lerninhalte – insbesondere das entwickelte funktionale Verbverständnis sowie auf die Beurteilung, inwieweit die Aufgaben sich für den Einsatz im Grundschulunterricht eignen.

3.7.2.6 Theoretische Differenzierung der Fragestellung

Wie in Kap. 0 erläutert, war bei der Entwicklung der Aufgaben die Fragestellung „*Inwieweit kann das funktional-grammatikalische Verständnis vom Verb von Grundschulkindern durch den Einsatz von dafür entwickelten Unterrichtsvorschlägen gefördert werden?*“ von zentraler Bedeutung.

Diese zentrale Fragestellung (Zielsetzung) wurde in drei weitere Fragestellungen ausdifferenziert (siehe Kap. 3.1), welche mit den Ergebnissen der Studie beantwortet werden sollen.

3.7.2.7 Bestimmung der dazu passenden Analysetechnik oder einer Kombination/ Festlegung des konkreten Ablaufmodells/ Festlegung und Definition der Kategorien/ des Kategoriensystems

Für die *qualitativen Inhaltsanalyse* des Materials wurde eine Kombination der zwei Analysetechniken „Zusammenfassung“ und „Strukturierung“ nach Mayring (2015) angewandt (S.67). Der Schritt der „Explikation“ zur Analyse des Materials erübrigte sich, da die relevanten Aussagen nicht durch das Heranziehen von zusätzlichen Informationsquellen expliziert werden mussten. Bei der Auswertung der Studie wurde das Material zunächst strukturiert (mit der Technik der *skalierenden Strukturierung*) und darauf reduziert (mit der Technik der *zusammenfassenden Inhaltsanalyse*).

In Kap. 3.7.2.9**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** werden der konkrete Ablauf der Analyse vorgestellt sowie die Definitionen der Kategorien aufgeführt.

3.7.2.8 Definition der Analyseeinheiten (Kodier-, Kontext-, Auswertungseinheit)

Ein Textteil muss einer *Verständnisstufe* einer Hauptkategorie zugeordnet werden können, um als Ausprägung der Kategorie zu gelten.

- „Die Kontexteinheit legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann.“ (Mayring 2015, S. 61)
  Für die in der Tabelle aufgeführten *Kontexteinheiten* wurden Textausschnitte ausgewählt, die für das Verständnis der *Kodiereinheit* erforderlich sind.
- „Die *Kodiereinheit* legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann.“ (Mayring 2015, S. 61)
  Bei den *Kodiereinheiten* handelt es sich um Textteile, die einer Unterkategorie zugeordnet werden können.
- „Die Auswertungseinheit legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden.“ (Mayring 2015, S. 61) Die *Auswertungseinheit* entspricht der *Kontexteinheit*.

3.7.2.9 Analyseschritte gemäß Ablaufmodell mittels Kategoriensystem/ Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material/ bei Veränderungen erneuter Materialdurchlauf

In diesem Unterkapitel werden die vorgenommenen Analyseschritte der zwei Analysetechniken (*skalierende Strukturierung* und *zusammenfassende Inhaltsanalyse*) gemäß des entsprechenden Ablaufmodells nach Mayring (2015) erläutert.

3.7.2.9.1 Vorgehensschritte bei der skalierenden Strukturierung

Den Schritt der *Strukturierung* definiert Mayring (2015) folgendermaßen: „Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“ (S.67) Er unterscheidet zwischen verschiedenen Untertypen der *Strukturierung*. In der

vorliegenden Arbeit wurde die *skalierende Strukturierung* angewandt. Nach Mayring (2015) ist das „Ziel skalierender Strukturierungen […], das Material bzw. bestimmte Materialteile auf einer Skala (in der Regel Ordinalskala) einzuschätzen.“ (S. 106) Da die *Analyseeinheiten Verständnisniveaustufen* zugeordnet werden, ist der Einsatz dieser Technik für die Auswertung sinnvoll. Abb. 4 zeigt das Ablaufmodell der *skalierenden Strukturierung* nach Mayring (2015), an dem sich in der vorliegenden Arbeit orientiert wurde (S. 107).

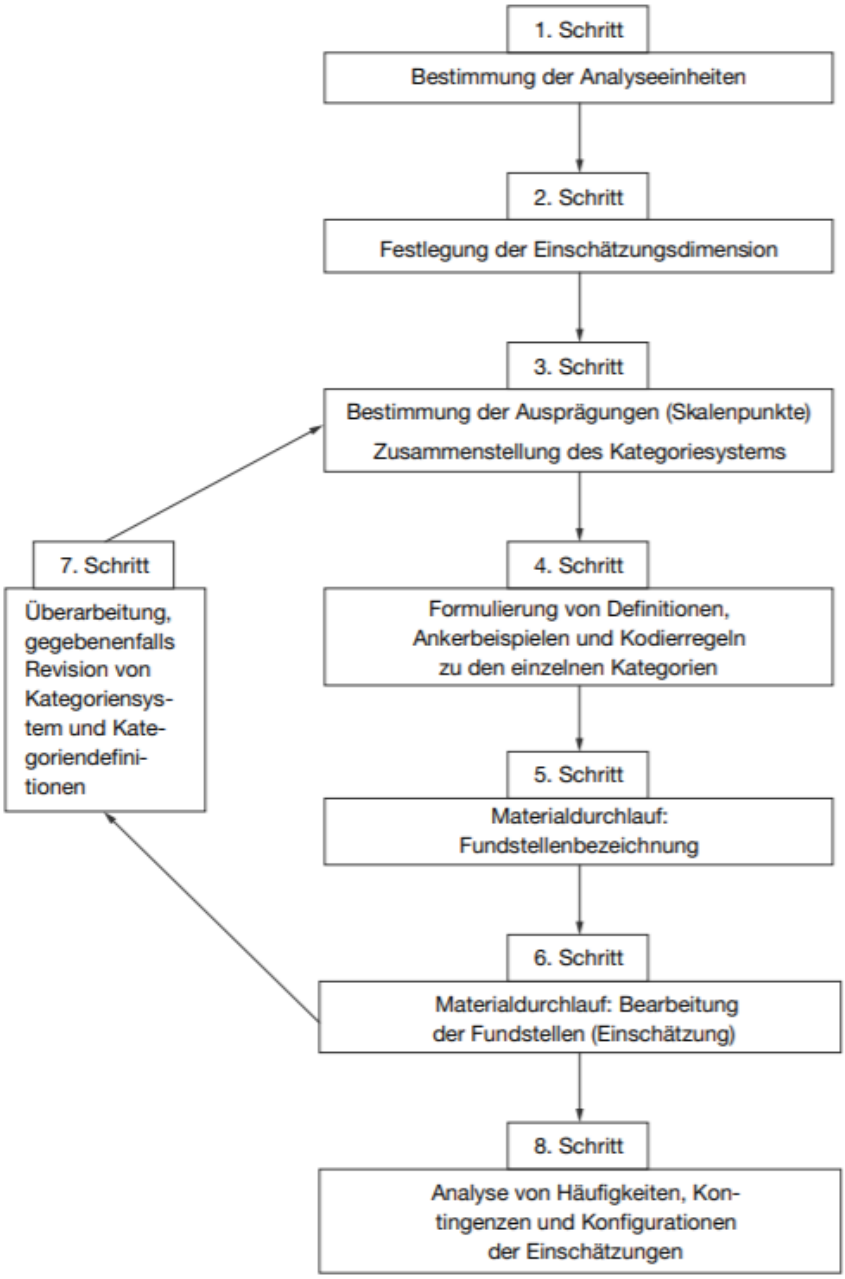


Abb. 4: Ablaufmodell der skalierenden Strukturierung, entnommen aus Mayring 2015, S. 107

Im Folgenden wird die Anwendung der einzelnen Schritte nach Mayring (2015) erläutert:

1) Bestimmung der Analyseeinheiten:

Die Analyseeinheiten wurden bereits in Kap. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** bestimmt.

2) Festlegung der Einschätzungsdimensionen (Hauptkategorien):

Das deduktive Vorgehen, bei welchem die Hauptkategorien vorab festgelegt werden, ist für die Inhaltsanalyse sinnvoll, da mit der Studie überprüft werden soll, inwieweit die Schülerin die vorab festgelegten Lerninhalte verstanden hat. Je ein Themenbereich der Unterrichtseinheit bildet eine Hauptkategorie. Mayring (2015) bezeichnet die Hauptkategorien als *Einschätzungsdimensionen* (S. 106). Die *Einschätzungsdimensionen* ergeben sich somit aus der Fragestellungen 1 und 2:

(1) *Inwieweit wurden die formulierten Lernziele der Aufgaben erreicht bzw. inwieweit wurden die Lerninhalte verstanden?*

(2) *Inwieweit wird das funktional-grammatische Verständnis vom Verb von Grundschulkindern durch den Einsatz von dafür entwickelten Unterrichtsvorschlägen gefördert?*

Einschätzungsdimensionen (Hauptkategorien):

K1: *Verständnis von Satzgliedern*

- Ein Wort oder mehrere Wörter bilden ein Satzglied, wenn diese beim Umstellen des Satzes zusammen verschiebbar sind.

K2: *Feldgliederung von Sätzen*

- Satzglieder sind innerhalb der Felder des Feldermodells nach Metzger verschiebbar.
- Das Verb bzw. die Verben weisen eine feststehende Position im Satz auf.

K3: *Verständnis der Verb-Subjekt-Kongruenz*

- Die Änderung des Numerus und der Person des Subjekts zieht die Änderung des Numerus und der Person des Verbs mit sich.

K4: *Verständnis der Verbvalenz*

- Das Verb fordert Mitspieler und weist diesen semantischen Rollen zu.

K5: *Verständnis des Verbs als Satzkern*

- Die vom Verb geforderten Satzglieder bilden die obligatorischen Bestandteile von Sätzen.
- Die nur vom Verb zugelassenen Satzglieder sind weglassbar, ohne dass der Satz ungrammatisch wird.

3) und 4): Bestimmung der Ausprägungen / Zusammenstellen des Kategoriensystems/ Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln zu den einzelnen Kategorien

Nach der Festlegung der *Einschätzungsdimensionen* (Hauptkategorien) wurden Ausprägungen von diesen im ordinalen Verhältnis zueinander formuliert bzw. die Ausprägungen definiert (siehe unten). Jede Ausprägung wurde mit einer Überschrift versehen (fette Schreibweise) und mit einem oder mehreren Unterpunkten erläutert (normale Schreibweise). Wenn eine *Analyseeinheit* auf mindestens einen der aufgeführten Unterpunkte zutrifft, kann diese der Unterkategorie zugeordnet werden.

Die Unterkategorien entsprechen *Verständnisstufen*. Die *Verständnisstufen* der einzelnen Kategorien decken folgendes Spektrum ab: Sie reichen vom Unverständnis zum Verständnis eines Lerninhalts und berücksichtigen zusätzlich die Kompetenz, sich über den Lerninhalt korrekt ausdrücken zu können. Die *Verständnisstufen* einer Hauptkategorie (z.B. K3) können zu den gleichlautenden Verständnisstufen (z.B. Stufe 2) einer anderen Hauptkategorie hinsichtlich des Niveaus nicht gleichgesetzt werden, da

- einerseits die Lerninhalte einer Hauptkategorie unterschiedlich anspruchsvolle Anforderungen stellen und
- andererseits bei der Definition der *Verständnisstufen* eine unterschiedlich große Anzahl an *Verständnisstufen* sinnvoll bzw. erforderlich war.

Mayring (2015) schlägt vor, Kodierregeln aufzustellen und Ankerbeispiele anzuführen, um gegebenenfalls *Kodiereinheiten* von der Kategorie abzugrenzen (S. 97). Dieser Vorschlag wurde geprüft: Sowohl Kodierregeln als auch Ankerbeispiele wurden als wenig hilfreich eingeordnet, um die *Kodiereinheiten* der vorliegenden Arbeit den *Verständnisstufen* (Unterkategorien) zuzuweisen.

Nachfolgend werden die ausgearbeiteten *Ausprägungen* (Unterkategorien*)* in Form von *Verständnis-niveaustufen* dargestellt, die das Ergebnis des Durchlaufs der zuvor vorgestellten Schritte sind. Diese sind jeweils den Hauptkategorien zugeordnet:

K1 A: Verständnis von Satzgliedern

- *Stufe 0:* ***Unverständnis****: Die Schülerin hat ein falsches Verständnis von Satzgliedern. Sie erkennt die Satzglieder in den Sätzen nicht richtig.*
- *Stufe 1:* ***Teilweise korrektes Verständnis, keine (korrekte) Erklärung****: Die Schülerin hat ein nur teilweise richtiges Verständnis von Satzgliedern. Sie kann die Satzglieder in den Sätzen teilweise richtig bestimmen.*
- *Stufe 2:* ***Verständnis, keine (korrekte) Erklärung****: Die Schülerin kann die Satzglieder korrekt erkennen, kann aber nicht (korrekt) erklären, was ein Satzglied ist.*
- *Stufe 3:* ***Verständnis und Erklärung am konkreten Beispiel****: Die Schülerin kann am konkreten Bespiel korrekt erklären, wie die Satzglieder im Satz identifiziert werden können. Die Verwendung korrekter Fachbegriffe muss nicht gegeben sein. Sie kann die Satzglieder in den Sätzen sicher identifizieren.*
- *Stufe 4:* ***allgemeines Verständnis und Erklärung:*** *Die Schülerin kann allgemein erklären, wie man Satzglieder erkennen kann. Sie kann die Satzglieder in den Sätzen sicher identifizieren.*

K2: **Verständnis der Feldgliederung von Sätzen und Verbpositionen**

Vorbemerkung: Eine Einordnung der Analyseeinheiten zu einer Unterkategorie (*Verständnisstufe*) erfolgt nur bei Analyseeinheiten, die auch wirklich das Erreichen der Stufe beweisen. Zusätzlich wurde in der Tabelle festgehalten, welche Sätze *auf Anhieb* richtig oder falsch in die Satzvorlage eingeordnet wurden. So können zum Teil innerhalb einer Unterrichtsstunde Zusammenhänge zwischen den Aussagen der Schülerin und ihrer Fähigkeit, die Sätze in die Satzvorlage korrekt einzuordnen, erkannt werden. Der Vollständigkeit halber wurden alle Sätze, die in die Satzvorlage eingeordnet wurden, in einer zeitlichen Abfolge in die Tabelle integriert. So kann nachvollzogen werden, wie schnell die Schülerin die Anwendung der Satzvorlage beherrscht hat.

- *Stufe 0:* ***Unverständnis der Feldgliederung****: Die Schülerin erkennt keine Feldgliederung.*
- *Stufe 1:* ***Teilweise vorhandenes Verständnis der Feldgliederung von Aussagesätzen mit 1 Verb****: Die Schülerin*

    - *versteht am konkreten Beispielsatz, dass das Verb eine feststehende Position im Aussagesatz hat.*
    - *dass die anderen Satzglieder unterschiedliche Positionen im Satz einnehmen können.*
- *Stufe 2:* ***Verständnis der Feldgliederung von Aussagesätzen mit 1 Verb:***
    - *Die Schülerin versteht,*
        - *dass ein Satz in Feldern organisiert ist.*
        - *dass das Verb sich an zweiter Satzgliedstelle im Aussagesatz befindet.*
    - *Die Schülerin kann die Sätze korrekt in die Satzvorlage einordnen.*
- *Stufe 3:* ***Verständnis der Feldgliederung von Aussagesätzen mit 1 Verb & korrekte Erklärung:*** *Die Schülerin kann erklären,*
    - *dass ein Satz in Feldern organisiert ist.*
    - *dass das Verb sich an zweiter Satzgliedstelle im Aussagesatz befindet.*
- *Stufe 4:* ***Verständnis der Feldgliederung von Aussagesätzen mit 1 oder 2 Verben:*** *Die Schülerin versteht, dass sich das Verb in Aussagesätzen entweder an zweiter oder an zweiter und letzter Satzgliedstelle befindet. Sie zeigt dieses Verständnis, indem sie die Wörter korrekt in die entsprechende Satzvorlage einordnet.*
- *Stufe 5****: Verständnis der Feldgliederung von Aussagesätzen mit 1 oder 2 & korrekte Erklärung****: Die Schülerin kann erklären, dass sich das Verb in Aussagesätzen in der Gegenwart an zweiter und in Aussagesätzen in der Vergangenheit an zweiter und letzter Satzgliedstelle befindet.*

K3: Verständnis der Verb-Subjekt-Kongruenz

- *Stufe 0:* ***Unverständnis****: Die Schülerin kann den Satz nicht verbessern, sodass er grammatikalisch korrekt wird.*
- *Stufe 1:* ***Wissen auf Grundlage des Sprachgefühls:*** *Die Schülerin kann den Satz verbessern, sodass er grammatikalisch korrekt wird.*
- *Stufe 2:* ***Teilweise vorhandenes Verständnis und teilweise korrekte Erklärung am konkreten Beispiel****: Die Schülerin kann am konkreten Bespiel erklären, dass sich das Verb verändert, wenn sie das Pronomina ändert. Hierbei nennt sie keine Fachbegriffe.*
- *Stufe 3:* ***Verständnis und Erklärung am konkreten Beispiel****: Die Schülerin versteht, dass Verben aus einem Stamm und einer Endung bestehen. Sie zeigt dies, indem sie am konkreten Beispiel erklären kann, welche Buchstaben eines Verbs erhalten bleiben und welche sich ändern, wenn sich das Pronomina ändert. Hierbei nennt sie keine Fachbegriffe.*
- *Stufe 4:* ***Abstraktes allgemeines Verständnis und Erklärung****: Die Schülerin kann erklären, dass bei Veränderung der Person bzw. des Numerus des Subjekts der Stamm eines Verbs gleich bleibt bzw. sich lediglich ein Vokal ändert und sich die Endung des Verbs entsprechend ändert. Hierbei kann sie den Fachbegriff „Stamm“ korrekt verwenden.*

K4: Verständnis der Verbvalenz

Vorbemerkung: Die Aussagen des Vor- und Nachtests lassen sich nicht eindeutig einer Stufe zuordnen, da die Aufgabenstellungen der Tests von den Fragestellungen innerhalb der Unterrichtsstunden abweichen. Sie werden dennoch in der Tabelle aufgeführt, um einen Vergleich bzw. eine Entwicklung des Verständnisses nachvollziehen zu können. Da sich das Verständnis der Verbvalenz erst in der Erklärung der Schülerin zeigt, wurde eine Zwischenstufe zwischen Stufe 1 und 2 (Verständnis der Verbvalenz) wie bei den anderen Kategorien ausgelassen.

- *Stufe 0:* ***Unverständnis****:*

    - *Die Schülerin ist der Auffassung, dass Verben beliebig mit anderen Satzgliedern kombinierbar sind, wenn diese eine inhaltliche Verbindung mit dem Verb aufweisen.*
    - *Sie erkennt keine Gemeinsamkeit von Sätzen, die den grammatikalischen Aufbau betreffen.*
- *Stufe 1:* ***Verständnis auf Grundlage des Sprachgefühls:***
    - *Die Schülerin versteht, dass Verben nicht beliebig mit Satzgliedern in einem Satz kombiniert werden können, auch wenn diese mit dem Verb eine inhaltliche Verbindung aufweisen.*
    - *Die Schülerin versteht, dass man die Satzglieder eines bestimmten Satzes nur mit bestimmten Fragewörtern erfragen kann.*
- *Stufe 2:* ***Verständnis und Erklärung am konkreten Beispiel****:*
    - *Die Schülerin kann an den konkreten Beispielsätzen erklären, warum die entsprechenden Satzglieder inhaltlich im Satz vorkommen müssen.*
    - *Die Schülerin kann an konkreten Beispielsätzen erklären, welche semantischen Rollen den Satzgliedern zugewiesen werden.*
    - *Sie kann Gemeinsamkeiten von Sätzen, die den grammatikalischen Aufbau betreffen, erklären.*
- *Stufe 3:* ***Abstraktes allgemeines Verständnis und Erklärung****: Die Schülerin versteht inhaltlich (bezogen auf die semantischen Rollen der Satzglieder) sowie grammatikalisch, dass das Verb im Satz bestimmte Satzglieder verlangt und kann dies auch erklären.*

K5: Verständnis des Verbs als Satzkern

- *Stufe 0:* ***Unverständnis:*** *Die Schülerin kann nicht angeben, welche Satzglieder mindestens notwendig sind, damit der Satz grammatikalisch richtig ist.*
- *Stufe 1:* ***Wissen auf Grundlage des Sprachgefühls:*** *Die Schülerin kann mithilfe ihres Sprachgefühls am konkreten Beispielssatz angeben, welche Satzglieder mindestens notwendig sind, damit der Satz grammatikalisch richtig ist.*
- *Stufe 2:* ***Verständnis und Erklärung am konkreten Beispiel****: Die Schülerin kann korrekt an einem konkreten Beispielsatz angeben, wie viele und welche Satzglieder der Satz inhaltlich mindestens braucht.*
- *Stufe 3:* ***Abstraktes allgemeines Verständnis und Erklärung****: Die Schülerin kann erklären, dass ein Satz mindestens aus einem Verb und seinen geforderten Mitspielern bestehen muss, damit er grammatikalisch korrekt ist. Sie kann die Fachbegriffe „Verb“ und „Satzglieder“ nennen.*

5) und 6): Materialdurchlauf

Beim Materialdurchlauf wurden *Analyseeinheiten* identifiziert und festgelegt, welche einer Unterkategorie zugeordnet werden können. So konnte überprüft werden, ob die *Analyseeinheiten* sich einer Unterkategorie zuordnen lassen.

7) Revision des Kategoriensystems und der Kategoriendefinitionen

Wenn eine *Analyseeinheit* nicht zweifelsfrei einer Unterkategorie zugeordnet werden konnte, wurde die Definition der Stufe an den Inhalt der *Analyseeinheit* angepasst.

War dies ebenfalls nicht möglich, fanden im Einzelfall *Analyseeinheit*en keine weitere Berücksichtigung.

8) Analyse von Häufigkeiten, Kontingenzen und Konfigurationen der Einschätzungen

Die Ergebnisse wurden ausgewertet, strukturiert und systematisch und nachvollziehbar in Tabellen dargestellt. Eine quantitative Analyse von Häufigkeiten (z.B. auffällig wiederkehrende Fehler bei der Leistungserbringung der Schülerin) konnte aufgrund der verhältnismäßig geringen Anzahl von Übungssätzen (z.B. in der Hauptkategorie K1A bei der korrekten Satzgliederkennung) nicht sinnvoll durchgeführt werden.

3.7.2.9.2 Vorgehensschritte bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse

Die Anwendung der Technik der *zusammenfassenden Inhaltsanalyse* dient vorrangig der Überprüfung der Definitionen der vorab festgelegten Unterkategorien und der besseren Nachvollziehbarkeit der Zuordnung der *Analyseeinheiten* zu den *Verständnisstufen*.

Den Schritt der *Zusammenfassung* definiert Mayring (2015) folgendermaßen: „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“ (S. 67).

Bei der Anwendung der Technik der *Zusammenfassung* wurde sich an dem Modell der *zusammenfassenden Inhaltsanalyse* von Mayring (2015) (Abb. 5) orientiert.

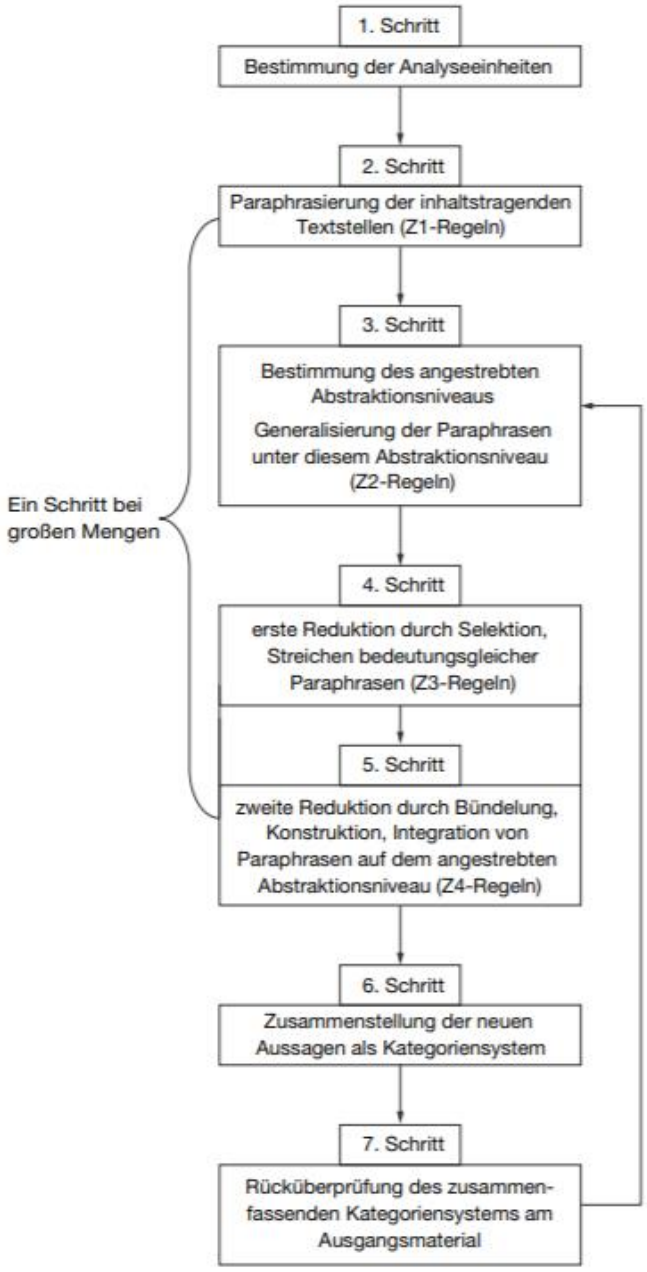


Abb. 5: Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, entnommen aus Mayring 2015, S. 70

Im Folgenden wird die Anwendung der einzelnen Schritte nach Mayring (2015) erläutert:

1) Bestimmung der Analyseeinheiten

Die Analyseeinheiten wurden bereits in Kap. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** bestimmt.

2) Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen

Das Material wurde zunächst auf die relevanten inhaltstragenden Aussagen der Schülerin reduziert, die etwas über das von der Schülerin entwickelte Verständnis der Lerninhalte aussagen. Darauf wurden die *Kodiereinheiten* einen der fünf Hauptkategorien zugeordnet. Für jede Kategorie wurde eine Tabelle erstellt, in der die Ergebnisse übersichtlich dargestellt werden. Die Tabellen werden in Kap.

4.20 dargestellt. Innerhalb einer Tabelle wurden bedeutungsgleiche Aussagen der Schülerin innerhalb einer Aufgabe gebündelt, indem nur eine repräsentative Aussage in der Tabelle aufgeführt wurde. Darauf wurden die *Kodiereinheiten* in einer *Paraphrase* beschrieben. Zum Teil konnten hierbei *Kodiereinheiten* einer Aufgabe bereits in einer generalisierenden Aussage zusammengefasst werden. Durch die *Paraphrasierung* bzw. *Generalisierung* der *Kodiereinheiten* kann ein schnellerer Überblick über den Zusammenhang der relevanten Aussagen und den zugeordneten *Verständnisstufen* gewonnen werden. Die *Paraphrasen* wurden auf einer einheitlichen Sprachebene formuliert. Die relevanten Aussagen der Schülerin wurden dem zeitlichen Ablauf entsprechend geordnet und den jeweiligen Aufgaben bzw. Übungsstunden zugeordnet. So kann nachvollzogen werden, wie sich das Verständnis der Inhalte über die Unterrichtsstunden entwickelt hat.

3) Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus / Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau

Darauf wurde ein einheitliches *Abstraktionsniveau* festgelegt. Alle *Paraphrasen bzw. alle generalisierten Aussagen* wurden auf dieses transformiert. Mehrere *Paraphrasen* konnten so in einer *Verständnisstufe* zusammengefasst werden. So konnten die *Kodiereinheiten* diesen Stufen zugeordnet werden. Die Verständnisstufen wurden mit einer Überschrift versehen, um die Vergleichbarkeit der Stufen der einzelnen Hauptkategorien zu ermöglichen.

Die *Verständnisstufen* wurden wie folgt abstrahiert:

Es wird unterschieden, ob ein Verständnis des jeweiligen Lerninhalts

- vorhanden,
- teilweise vorhanden oder
- nicht vorhanden ist.

Mit zunehmender Stufenzahl wird auch die Kompetenz, diesen Lerninhalt

- nicht korrekt,
- teilweise korrekt oder
- korrekt

erklären zu können, in der Bezeichnung der Verständnisstufe aufgegriffen.

Zudem wird unterschieden zwischen

- der Kompetenz, einen Lerninhalt allgemein erklären zu können, und
- der Kompetenz, den Lerninhalt nur am konkreten Beispiel erklären zu können.

4) und 5): Weitere Reduktion des Materials

Durch die Zusammenfassung bzw. Bündelung von bedeutungsgleichen Aussagen zu einer *Paraphrase* bzw. der *Generalisierung* von *Kodiereinheiten* einer Aufgabe wurde eine Reduktion des Materials durchgeführt (siehe oben unter 2) Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen). Eine weitere Reduktion war nicht erforderlich.

6) Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem

Wie oben unter 2) (Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen) aufgeführt, wurde für jede Kategorie eine Tabelle erstellt, in der die Ergebnisse übersichtlich dargestellt werden.

7) Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial

Durch die Bestimmung der *Kontexteinheiten* (siehe Tabellen) wurde eine Rücküberprüfung dahingehend durchgeführt, dass die ausgewählten Textausschnitte tatsächlich das Erreichen einer bestimmten *Verständnisstufe* belegen.

3.7.2.10 Interpretation

Die Ergebnisse wurden in Kapitel 4.2 dargestellt und interpretiert.

3.7.2.11 Gütekriterien

Um die Studie nach wissenschaftlichen Grundsätzen durchzuführen, auszuwerten und zu interpretieren, werden bei der Datenerhebung- und Auswertung die sechs allgemeinen Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (2016) berücksichtigt (S. 144- 148):

1) **Verfahrensdokumentation**: Um das Gütekriterium der Verfahrensdokumentation gewährleisten zu können, wurde in Kap. 3 aus der Zielsetzung der Arbeit die Methodik der Studie, insbesondere zur Datenerhebung und -auswertung, abgleitet bzw. begründet. In den Unterkapiteln des Kapitels 3 wurde darauf das methodische Vorgehen bei der Durchführung der Studie sowie bei der Auswertung und Interpretation der Studienergebnisse detailliert und nachvollziehbar beschrieben. Somit ist das Gütekriterium erfüllt.

2) **Argumentative Interpretationsabsicherung**: Alle Interpretationen der Studienergebnisse wurden in Kap. 4.2 argumentativ begründet. Es wurde darauf geachtet, dass die Interpretationen in sich schlüssig und nachvollziehbar sind. Unstimmigkeiten wurden erklärt und – wenn nötig – mit Beispielen belegt. Zudem wurden die Ergebnisse mit Zitaten der Schülerin belegt. Somit ist das Gütekriterium erfüllt.

3) **Regelgeleitetheit**: Nach Mayring (2016) ist die Festlegung von Ablaufschritten des Analyseprozesses die Voraussetzung für ein systematisches und somit regelgeleitetes Vorgehen (S.145f). Beim Ablauf der Studie wurde sich an den Ablaufmodellen von Mayring (2015) orientiert. Beim Transkribieren wurden zudem einheitliche Regeln ausformuliert und eingehalten. Es wurden aus Gründen der Vergleichbarkeit und Einheitlichkeit Regeln zur Definition der *Verständnisstufen* der einzelnen Hauptkategorien definiert und beachtet. Somit ist das Gütekriterium erfüllt.

4) **Die Nähe zum Gegenstand**: „In qualitativer Forschung wird das (*die Nähe zum Gegenstand*[1]) vor allem dadurch erreicht, dass man möglichst nahe an der Alltagswelt der beforschten Subjekte anknüpft […].“ (Mayring 2016, S. 146). Die Aufgaben sowie die Tests wurden mit der Schülerin in ihrem Kinderzimmer und somit in ihrer alltäglichen (Lern-)Umgebung bearbeitet. So wurde die Schülerin keiner fremden Umgebung ausgesetzt, die ein Unwohlsein hätte auslösen können. Das hätte sich wiederum negativ auf die Lernbereitschaft, Konzentration und Leistung der Schülerin auswirken können. Das Gütekriterium wird zudem erfüllt, wenn eine „Interessenübereinstimmung mit den

[1] Kursiv geschriebene Erläuterung nicht im Zitat enthalten.

Beforschten“ erreicht wird (vgl. ebd.). Da Verben ebenfalls Thema des Schulunterrichts sind, ist die Nähe zum Gegenstand in jedem Fall gegeben und es kann von einer Interessensübereinstimmung der Schülerin mit der Versuchsleiterin gesprochen werden. Somit ist das Gütekriterium erfüllt.

5) **Kommunikative Validierung**: Unter der kommunikativen Validierung versteht Mayring (2016) die Überprüfung der Gültigkeit der Ergebnisse unter Einbeziehung der Beforschten (S. 147). Das bedeutet, dass die Ergebnisse im Nachhinein mit dem Beforschten abgestimmt werden sollen. Die Beforschte ist eine Zweitklässlerin und die Studie erstreckte sich über mehrere Wochen. Eine Einbeziehung der Beforschten im Nachhinein ist aufgrund dieser verhältnismäßig langen Zeitspanne nicht sinnvoll und zielführend. Eine Einbeziehung der Beforschten erfolgte in den einzelnen Stunden durch Nachfragen, wie ihre Aussage zu verstehen war, falls diese nicht eindeutig bzw. verständlich formuliert wurde. Eine derartige Einbeziehung der Beforschten ist entsprechend sinnvoll und zielführend. Somit ist das Gütekriterium ausreichend erfüllt.

6) **Triangulation**: Eine Transkription und Auswertung des Materials erfolgte durch die Versuchsleiterin im Rahmen der vorliegenden Arbeit und wurde umfassend und nachvollziehbar dokumentiert. Eine Transkription und Auswertung des Materials durch eine weitere Person war nicht zielführend, weil diese dafür in allen Unterrichtsstunden hätte anwesend sein müssen, um die erforderlichen Zusatzinformationen aus den Stundenverläufen für die eigene Transkription, Auswertung und Interpretation des Materials erhalten zu können. Eine derartiger Einbezug einer weiteren Person hätte den Rahmen einer Masterarbeit überschritten und damit ist das Gütekriterium nicht sinnvoll anwendbar.

Der Vor- und Nachtest ist weitgehend eine quantitative Erhebung. Deshalb kommt dem Gütekriterium der **Durchführungsobjektivität** bei der Auswertung von diesen Tests eine wichtige Bedeutung zu. Die Durchführungsobjektivität wird dadurch gewährleistet, dass

- die Versuchsleiterin beim Vor- und Nachtest Aussagen der Schülerin so wenig wie möglich und nur so viel wie nötig bestätigt hat. In jedem Fall wurde in den beiden Tests von der Versuchsleiterin darauf geachtet, dass gleichermaßen bestätigt und ggf. nachgefragt wird.
- die Tests sich lediglich durch die Verwendung unterschiedlicher, aber dennoch grammatikalisch ähnlich komplexer Wörter unterschieden haben und so ein Wiedererkennungseffekt vermieden wurde (siehe Kap. 3.7.1).

4 Darstellung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Beobachtungsprotokolle der einzelnen Unterrichtsstunden aufgeführt und reflektiert und das Material der Studie nach der in Kapitel 3 beschriebenen methodischen Vorgehensweise dargestellt, ausgewertet und interpretiert. Hierbei werden die Ergebnisse des Vor- und Nachtests zueinander in Beziehung gesetzt und bewertet. Die Ergebnisse der Studie (Vor- und Nachtests und Aufgaben) werden anhand von Übersichtstabellen für jede Hauptkategorie dargestellt. Anschließend werden die Ergebnisse der Aufgaben in Beziehung gesetzt zu den Ergebnissen des Vor- und Nachtests, um durch zwei Herangehensweisen eine möglichst objektive Einschätzung des Lernerfolgs zu bekommen. Auf dieser Grundlage werden Rückschlüsse auf ein entwickeltes

funktionales Verständnis vom Verb (Fragestellung 2) und eine verbesserte Fähigkeit, Verben in Sätzen zu erkennen (Fragestellung 3), gezogen sowie Aussagen über das Erreichen der Lernziele bzw. das erreichte Verständnis der Lerninhalte (Fragestellung 1) getroffen.

4.1 Beobachtungsprotokolle der Unterrichtsstunden

Zunächst wird in Tabelle 6 eine kurze Übersicht des Studienablaufs gegeben. Darauf werden die Beobachtungsprotokolle der Tests und der Unterrichtsstunden aufgeführt. Vor der Beschreibung des Vortests wird die Lernausgangslage der Schülerin beschrieben. In den Beobachtungsprotokollen wird nur auf die Gesprächsausschnitte eingegangen, in welchen über die festgelegten Lerninhalte (siehe Kap. 3.6) gesprochen wird. Außerdem werden Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Aufgaben beschrieben und ggf. Verbesserungsvorschläge aufgeführt.

AB = Arbeitsblatt
A= Aufgabe
U-Std. = Unterrichtsstunde

U-Std.	Test/Aufgabe	Themen
	Vortest	Test des Wissensstands der Schülerin vor der Erprobung der Aufgaben
1	A1	Satzglieder erkennen Feldgliederung von Sätzen mit einem Verb
HA	AB 1	Vertiefung der Inhalte aus A1
2	A2 A3	Sätze erweitern Feldgliederung von Sätzen mit zwei Verben
3	A1 A2 A3	Wiederholung/ Vertiefung der Inhalte aus A1, A2 & A3
HA	AB 2	Fertigstellen des AB 2
4	A4	Verben brauchen bestimmte Mitspieler Verb-Subjekt-Kongruenz
HA	AB 3	Vertiefung Verb-Subjekt-Kongruenz
5	Test 1 A5	Satzglieder erkennen & Du-Probe anwenden Mitspielerarten von bestimmten Verben erkennen
6	A5 A6	Wiederholung/ Vertiefung Vom Verb geforderte und vom Verb zugelassene Satzglieder
	Test 2 Nachtest	Überprüfung des Lerninhalts von Aufgabe 5 Test des Wissensstandes der Schülerin nach der Erprobung der Aufgaben

Tabelle 6: Übersicht des Studienablaufs

4.1.1 Vortest

Zunächst wird beschrieben, was über die Lernausgangslage der Schülerin – unabhängig von den Ergebnissen des Vortests – bekannt ist, um die darauffolgenden Ergebnisse der Unterrichtsstunden, in denen die Aufgaben erprobt wurden, besser bewerten zu können.

Lernausgangslage der Schülerin: Nach Angaben der Schülerin wurden Satzglieder im Schulunterricht bereits behandelt. Die Lehrerin arbeitet in Deutsch mit dem Sprachbuch „Bausteine 2“. In diesem Sprachbuch werden Verben erstmalig als Tunwörter eingeführt. Später werden sie auch als Wörter bezeichnet, die angeben, was geschieht. Zudem werden Modalverben und ein morphologischer Zugang zum Verb thematisiert. Satzglieder werden als Teile eines Satzes bezeichnet. Mit der Umstellprobe können diese identifiziert werden. Da die Studie gegen Ende des Schuljahres durchgeführt wurde, kann vermutet werden, dass diese aufgeführten Inhalte thematisiert wurden.

Im Folgenden werden die Themeninhalte zum Verb aus dem Sprachbuch der Schülerin mit den Ergebnissen des Vortests verglichen.

Vortest: In Aufgabe 1 definiert die Schülerin das Verb zunächst semantisch. Sie schreibt auf, dass man Verben spielen oder tun kann. Weshalb sie der Meinung ist, dass man Verben spielen kann, bleibt offen. Zudem macht sie die Aussage: „Verben sind als Hilfe gemacht.“ Erklären kann sie allerdings nicht, was sie darunter versteht. Die Frage, ob sie meint, dass Verben Hilfsverben sein können, bejaht sie. Das lässt darauf schließen, dass in der Schule auch eine syntaktisch-relationale Sicht auf das Verb vermittelt wurde, indem das Auftreten von Verben als Hilfs- oder inhaltstragende Wörter thematisiert wurde. Des Weiteren weiß die Schülerin, dass das Wissen über Wortarten bei der Groß- und Kleinschreibung hilfreich sein kann.
In Aufgabe 2 kann die Schülerin die zwei Verben in den Sätzen 1 und 2 schnell erkennen. Sie begründet diese wieder semantisch. In Satz 3 erkennt sie, dass das Verb „hat“ von der Grundform „haben“ hergeleitet wird und identifiziert dieses Wort deshalb als Verb. In Satz 4 erkennt sie nur das Modalverb, das Handlungsverb dagegen nicht. Das zeigt, dass Modalverben in der Schule bereits soweit behandelt wurden, dass die Schülerin diese ohne Identifizierungsprobe erkennt. In Satz 5 begründet die Schülerin zunächst wieder semantisch. Zusätzlich erklärt sie an einem Beispielsatz, dass das Personalpronomen in der dritten Person durch „du“ oder „ich“ ersetzt werden kann. Diese Begründung lässt schlussfolgern, dass die „Du“- Probe ebenfalls in der Schule thematisiert wurde und zum Zeitpunkt der Durchführung des Vortests bereits soweit verinnerlicht war, dass die Schülerin diese anwenden konnte. In Satz 6 erkennt sie von den zwei Verben nur das Handlungsverb. In den Sätzen 7 und 8 nennt sie sofort und mit Überzeugung, die Wörter „müde“ und „sonnig“ als Verben. Eine logische Begründung kann sie hierbei nicht geben. Das lässt schließen, dass sie Formen von „sein“ nicht als Verben kennt. Dass sie die zwei Adjektive als Verben identifiziert, könnte mit einem in der Schulpraxis dominierenden inhaltlichen Zugangsweg zum Verb begründet werden: Die Schülerin könnte die Adjektive als Verben identifiziert haben, da diese inhaltlich greifbarer für sie sind, ähnlich wie die Bedeutung von Handlungsverben. Darauf wird ihr von der Versuchsleiterin der Hinweis gegeben, dass in manchen Sätzen auch zwei Verben vorkommen. Auf Anhieb findet sie die zwei fehlenden Verben in den Sätzen 4 und 6. Außerdem nennt sie nun „ist“ als Verb. Auf die Frage, warum sie „ist“ für ein Verb hält, gibt sie keine logische Antwort. Auf die Frage, ob nun in Satz 7 „ist“ oder „müde“ oder beides Verben sind, hat sie zunächst ebenfalls keine Antwort. Nachdem die Anwendung der „Tun-Probe“ in Satz 7 scheitert, kommt die Schülerin zu der Feststellung, dass „ist“ kein Verb sein kann, da man es nicht tun kann. An dieser Äußerung wird deutlich, dass das Verständnis vorherrscht, dass jedes Verb mit der Tun-Probe identifiziert werden kann. Außerdem wird deutlich, dass sie implizit die anderen Verbarten (mit Ausnahme von „sein“) neben den Handlungsverben sicher erkennt. Als die Schülerin den Widerspruch zwischen expliziten und impliziten Wissen in Satz 7 erkennt, wird ihre explizite Begriffsvorstellung als das Richtige angesehen. Diese Schlussfolgerung lässt sich anhand der Aussage der Schülerin ziehen, in welcher sie angibt, dass „ist“ kein Verb wäre.

In Aufgabe 3 a) erkennt die Schülerin, dass sich das Verb immer hinter verschiedenen Wörtern befindet. Außerdem erkennt sie, dass es sich bei den drei aufgeführten Sätzen immer um den gleichen Satz handelt, welcher nur umgestellt wurde. In 3 b) kann sie lediglich Aussagen über die Wortstelle der Verben treffen. In 3 c) und d) kann die Schülerin die Sätze so verändern, dass sie grammatikalisch korrekt werden. Begründen, dass die Verbendung vom Numerus oder Person des Subjekts abhängt, kann sie nicht. In 3 e) erkennt die Schülerin nach kurzem Überlegen, dass sich die ersten zwei Sätze ähneln und sich vom dritten Satz unterscheiden. Sie begründet dies mit der inhaltlichen Ähnlichkeit von „geben“ und „schenken“, während „gehen“ eine völlig andere Bedeutung hat. Außerdem erkennt sie, dass in den Sätzen 1 und 2 neben „Tim“ noch jeweils eine weitere Person involviert ist, während dies im Satz 3 nicht der Fall ist. In 3 f) erkennt die Schülerin zunächst – ohne dass danach gefragt wurde – dass man die Satzglieder des Satzes umstellen kann. Dies deutet auf ein vorhandenes Verständnis von Satzgliedern hin. Nach kurzem Überlegen gibt sie korrekt an, dass „in der Schule“ weglassbar ist. Eine nachvollziehbare Begründung hierfür kann sie aber nicht finden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Schülerin

- über ein Sprachgefühl verfügt,
- eine explizite Begriffsvorstellung vom Verb als „Tun-Wort“ hat,
- dass sie neben den Handlungsverben Verben anderer Verbarten erkennt,
- dass sie Verben mit Präverb (auf-wachen) erkennt,
- dass sie Formen von „sein“ eher nicht als Verb identifiziert,
- dass sie vermutlich (aufgrund ihrer eigenen Angabe) über ein Vorverständnis von Satzgliedern verfügt,
- dass sie vermutlich auch morphologische Eigenschaften des Verbs kennengelernt hat (da diese in ihrem Sprachbuch thematisiert werden und da sie die Ich- bzw. Du-Probe anwendet).

Offen bleibt hierbei, ob sie manche Verben auch als solche erkannt hätte, wenn die Sätze grammatikalisch komplexer gewesen wären. Beispielsweise ist sie in „Nora trifft Lara“ nach dem Ausschlussprinzip vorgegangen. Das könnte theoretisch auch in den anderen Sätzen zumindest geholfen haben. Da sie die Verben immer auf den ersten Blick erfasst hat, ist davon auszugehen, dass sie über ein implizites Wissen verfügt, welche Wörter Verben sind. Der Vortest hat gezeigt, dass eine Verwechslungsgefahr mit Adjektiven besteht. Es kann vermutet werden, dass vor allem bei Sätzen mit prädikativen Konstruktionen Verwechslungen mit Adjektiven vorkommen, da sie nicht weiß, dass Formen von „sein“ Verben sind.

Fazit zur Lernausgangslage der Schülerin:

Bei der Identifizierung von Verben wählt sie fast ausschließlich die semantische Zugangsweise. Hierbei herrscht auch die falsche Vorstellung vor, dass alle Verben Handlungsverben sind und die Tun-Probe eine sichere Methode zur Identifizierung von Verben darstellt. Ein Verständnis bzw. Wissen von morpho-syntaktischen Verbeigenschaften wird ansatzweise deutlich (aufgrund der Anwendung der Ich- bzw. Du-Probe). Ein syntaktisch-relationales Verbverständnis bzw. -wissen wird im Vortest nicht deutlich. Auf Grundlage dieser Ergebnisse des Vortests kann auf *kein* vorhandenes funktionales Verbverständnis geschlossen werden, da für ein derartiges Verständnis ein gefestigtes syntaktisch-relationales Verbverständnis Voraussetzung ist.

4.1.2 Unterrichtsstunde 1 (A1)

Aufgabe 1: Die Schülerin war in der Unterrichtsstunde sehr unkonzentriert. Zu Beginn der Stunde gab sie an, sehr müde zu sein. Wäre sie genauso konzentrationsfähig wie beim Vortest gewesen, hätte sie vermutlich deutlich schneller verstanden und die Unterrichtsstunde wäre weitaus weniger mühsam gewesen.
In der Erprobung der Aufgabe 1 hat sich gezeigt, dass das Einführen des Verbs als *kein* Satzglied in der festgelegten Reihenfolge der Lerninhalte (Satzglieder identifizieren, Feldgliederung von Sätzen) eine große Herausforderung darstellt: Zunächst sollte die Schülerin durch das Umstellen eines Satzes erkennen, dass hierbei Wörter zusammenbleiben oder auch ein Wort alleine verschiebbar ist. Geplant war, dass die Schülerin nach Einführung der Satzvorlage zur Identifizierung von Satzgliedern prüfen sollte, ob ein Wort oder mehrere Wörter zusammen ins Vorfeld verschiebbar sind. Hierbei wurde nicht bedacht, dass es zunächst eine zu komplexe Anforderung für die Schülerin darstellt, zu verstehen, dass das Verb kein Satzglied bildet, da es *innerhalb eines Satztyps* nicht vorfeldfähig ist. Wenn die Feldgliederung von den Satzarten Aussage- und Fragesatz nicht ausreichend verinnerlicht ist, führt das Bezeichnen des Verbs als *kein* Satzglied lediglich zu Verwirrung, wenn die Schülerin feststellt, dass Verben (im Fragesatz) ins Vorfeld verschiebbar sind, aber trotzdem nicht als Satzglied bezeichnet werden. Außerdem wurde deutlich, dass durch die Einführung des Satzgliedbegriffs zu Beginn der Aufgabe 1 die Problematik aufkommt, dass das Verb automatisch auch als Satzglied bezeichnet werden muss, da die Einführung des Kriteriums der Vorfeldfähigkeit zur Identifizierung von Satzgliedern zu diesem Zeitpunkt noch nicht sinnvoll möglich war. Das Kriterium der Vorfeldfähigkeit zur Identifizierung von Satzgliedern kann erst sinnvoll eingeführt und angewendet werden, wenn die Feldgliederung von Sätzen in Aussage- und Fragesätzen ausreichend verinnerlicht ist. Die Einführung der Satzvorlagen ist in Aufgabe 1 aber erst *nach* der Einführung des Satzgliedbegriffes vorgesehen. Diese Problematik hat sich ebenfalls in der Herausarbeitung der feststehenden Verbposition in Aussage- bzw. Fragesätzen gezeigt: Da die Verbposition *vor* der Einführung der Feldgliederung thematisiert wurde, konnte nicht erkannt werden, dass sich das Verb immer an erster bzw. zweiter Position auf der Satzvorlage (Königsfeld) befindet. Stattdessen wurde in Aufgabe 1 erarbeitet, dass sich das Verb an erster bzw. zweiter Satzgliedstelle befindet. Grundsätzlich ist zwar nicht falsch, dass das das Verb in Aussagesätzen nach dem ersten Satzglied kommt, die Bezeichnung „Satzgliedstelle“ führt aber zu der falschen Annahme bzw. zu der Festigung des falschen Verständnisses, dass das Verb ein Satzglied ist. Da die Feldgliederung noch nicht ausreichend verinnerlicht war, hat die Schülerin zum Teil von der zweiten Wortstelle gesprochen. Aus diesem Grund konnte nicht nur von der zweiten *Stelle*, sondern musste von der zweiten *Satzgliedstelle* gesprochen werden, um nicht das falsche Verständnis zu fördern, dass das Verb an zweiter *Wort*stelle steht. Somit konnte die Bezeichnung des Verbs als Satzglied nicht vermieden werden.

Zu Beginn der Unterrichtsstunde 1 legt die Schülerin aus den vorgegebenen Wortkarten (s. Anhang) den Satz: „Die Mutter sieht ein Haus.“ (1) Durch Umstellen des Satzes wird herausgearbeitet, wie man Satzglieder erkennen kann. Die Frage, wie man diese Wörter bezeichnet, die zusammenbleiben oder alleine verschiebbar sind, kann sie nicht beantworten, obwohl sie das Thema Satzglieder nach eigenen Angaben bereits in der Schule hatte. Die Aussage der Schülerin „Weil wenn zwei Wörter zusammen bleiben, dann heißt es, es ist ein Satzglied.“ (S. 110) lässt darauf schließen, dass sie nicht verstanden hat, dass ein Satzglied nicht *immer* aus zwei Wörtern bestehen muss. Die Schülerin gibt an, dass „sieht“ kein Satzglied ist mit der Begründung, „weil „sieht“ kein Pärchen hat.“ Um ein derartiges Missverständnis zu vermeiden, sollten für den ersten Satz Wortkarten vorgegeben werden, mit

welchen man nur einen Satz legen kann, der Satzglieder aus einer unterschiedlich großen Anzahl an Wörtern (1, 2 oder 3) aufweist. Um das falsche Verständnis der Schülerin zu korrigieren, soll die Schülerin darauf einen neuen Satz aus den Wortkarten legen. Sie bildet hierbei folgenden Satz: „Der Vater geht in den Garten.“ (2) Sie benennt „der Vater“ und „den Garten“ als Satzglieder. Dass sie „ein Garten“ fälschlicherweise als Satzglied identifiziert, zeigt, dass das falsche Satzgliedverständnis trotz Erklärung seitens der Versuchsleiterin noch nicht revidiert wurde. Nachdem die Schülerin den Satz mit den Wortkarten mehrmals umgestellt und die Sätze aufgeschrieben hat, erkennt sie korrekt, dass „in den Garten“ ein Satzglied bildet und bestimmt auch die restlichen Satzglieder des Satzes korrekt. Die Antworten auf die darauffolgenden Fragen der Versuchsleiterin lassen vermuten, dass die Schülerin nicht konzentrationsfähig war. Sie gibt zum Teil unlogische Antworten und benennt Satzglieder falsch, obwohl sie dieselben Satzglieder zuvor richtig erkannt hat. Im nächsten Schritt wird zunächst die ungefähre Position des Verbs in Aussage- und Fragesätzen (vorne, Mitte oder am Ende) erarbeitet, um die feststehende Verbposition innerhalb einer Satzart bewusst zu machen. Nach einer Pause wird ein neuer Satz (aus vorgegebenen Wortkarten) gelegt, welcher im Gegensatz zu den vorherigen Sätzen vier Satzglieder aufweist: „Tom gibt der Freundin ein Geschenk.“ (3) Es soll kein Fragesatz aufgeschrieben werden, damit die Schülerin zunächst einmal die feststehende Position des Verbs in Aussagesätzen erkennen kann. Durch das Unterstreichen der Satzglieder in unterschiedlichen Farben in allen umgestellten Satzvarianten wird verdeutlicht, an welche Stellen die Satzglieder beim Umstellen verschoben werden können. Im Gespräch über Satz (3) erkennt die Schülerin die Satzglieder (ohne Hilfe) korrekt und zeigt somit ein Verständnis von Satzgliedern. Auf die Frage nach Auffälligkeiten der Satzgliedpositionen in den Sätzen, nennt sie die feststehende Position des Verbs. Es wird darauf zusammen erarbeitet,

- dass sich Verben immer an zweiter Satzgliedstelle in Aussagesätzen befinden, während die anderen Satzglieder verschiebbar sind,
- dass sich das Verb in Fragesätzen immer an erster Satzgliedstelle befindet und
- dass „der Freundin“, „Tom“ und „ein Geschenk“ Untertanen sind und sich vertauschen lassen, während das Verb immer in der Königsspalte bleibt.

Zum Schluss der Unterrichtsstunde wird noch gezeigt, dass sich im ersten Untertanenfeld immer nur ein Satzglied befindet. Diese Erkenntnis ist wichtig für das Verständnis des Verbzweitsatzes.

Rückblickend hätte die Verbposition (zweite Satzgliedstelle) – wie bereits erläutert – erst nach ausreichender Vertiefung der Feldgliederung angesprochen werden sollen, da diese Erkenntnis laut Granzow-Emden (2019) sehr anspruchsvoll ist. Er plädiert dafür, die Erkenntnisse über die Verbpositionen nicht durch Abzählen, sondern vielmehr durch strukturelle Einsichten in den Satz zu gewinnen (S. 80) (siehe Kap. 2.4). In der Unterrichtsstunde 1 konnte die Verbposition nicht auf diese Weise erarbeitet werden.

4.1.3 Unterrichtsstunde 2 (A2, A3)

Arbeitsblatt 1: Das Arbeitsblatt hat die Schülerin alleine korrekt ausgefüllt. Dies zeigt ein gefestigtes Verständnis von Satzgliedern.

Aufgabe 2: In Aufgabe 2 soll die Schülerin den vorgegebenen Satz („Lena gibt ihrer Mutter ein Geschenk.“) erweitern und den erweiterten Satz auf die Satzvorlage einordnen. Die Schülerin erkennt sofort, dass „am“ und „Mittwoch“ zusammengehören. Das Hinzufügen von weiteren Wörtern bereitet ihr allerdings Schwierigkeiten. Sie erkennt zunächst nicht, dass „jeden“ und „Sonntag“ sowie „am“ und

„Geburtstag“ zusammengehören. Aus den Wörtern „Geburtstag“ und „Geschenk“ will sie darauf ein zusammengesetztes Nomen bilden. Auf Nachfrage, ob man „Geburtstag Geschenk“ sagen kann, erkennt sie, dass das verbindende „s“ fehlt. Die Kombination der ausgewählten Wörter ist nicht ideal, da man „am“ sowohl vor „Geburtstag“ als auch vor „Mittwoch“ setzen kann. Hier sollte lieber das Wort „mittwochs“ oder „Mittwochnachmittag“ gewählt werden. Wenn man der Schülerin zudem zu viele Wortkarten vorlegt, mit welchen sie den Satz ergänzen soll, führt dies aufgrund der vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten zur Überforderung. Wenn man der Schülerin zunächst nur einen Teil der Wörter vorlegen würde, die sie zunächst nacheinander in den Satz einbauen soll, wäre die Aufgabe weniger komplex und vom Schwierigkeitsgrad angemessen. In einem zweiten Schritt könnten den Schüler*innen weitere Wörter gegeben werden, die in den Satz integriert werden sollen. Die Schülerin ordnet darauf alle Satzglieder korrekt in die Satzvorlage ein und gibt an, dass alle durch die Erweiterung des Satzes hinzugekommenen Wörter ins Untertanenfeld eingeordnet werden müssen. Als die Schülerin die Satzglieder des Satzes benennen soll, gibt sie „Lena“ und „ihrer“ als ein Satzglied an. Auf die Frage nach einer Begründung hierfür, erkennt sie, dass nur „Lena“ ein Satzglied bildet. Eine korrekte Erklärung kann sie allerdings nicht nennen. Weshalb „ihrer Mutter“ ein Satzglied bildet, kann die Schülerin richtig erklären.
Darauf soll die Schülerin den Satz „Lena gibt ihrer Mutter ein Buch.“ mit neuen Wortkarten erweitern. Hierbei zeigt sich eine Schwierigkeit mit dem Satzglied „ein Buch aus der Bücherei“, welches das Genitivattribut „aus der Bücherei“ aufweist. Die Schülerin erkennt nicht, dass „ein Buch“ und „aus der Bücherei“ nur zusammen verschiebbar sind. Bei der Erweiterung von Sätzen in der Grundschule sollte aus diesem Grund auf die Verwendung von Attributen verzichtet werden. Die Schüler*innen in der Grundschule sollten auch nicht dazu aufgefordert werden, selbst Satzglieder zum Erweitern eines Satzes zu finden, da sich somit die Vermeidung von der Erweiterung um Attribute nicht umsetzen lässt. Da die Schülerin Schwierigkeiten hatte, alle vorgegebenen Wörter in den Satz zu integrieren, wurde die Aufgabe vereinfacht, indem die Wörter „Mittwoch“ und „morgens“ herausgenommen wurden. Die Schülerin kann anhand ihres Sprachgefühls den Satz letztlich so umstellen, dass dieser Satz grammatikalisch korrekt wird.

Aufgabe 3: In Aufgabe 3 hat die Schülerin zunächst Schwierigkeiten, ein Partizip für den zu bildenden Satz zu finden, da dieses nur in Wortbausteinen vorliegt. Dies zeigt, dass das Vorliegen eines Partizips als ganzes Wort geeigneter ist als die Zerlegung in seine morphologischen Bestandteile. Allerdings nimmt dies auch die Möglichkeit, den Aufbau des Partizips zu thematisieren. Da dies aber mit dieser Aufgabe nicht intendiert war, ist das Zerlegen des Wortes in Wortbausteine nicht nötig. Die Vorgabe des Wortes „gestern“ hat seinen Zweck erfüllt. Die Schülerin legt folgenden Satz in der Vergangenheit: „Lena hat gestern dem Freund ein Buch gegeben.“ (1) Auf die Frage, an welcher Stelle Verben im Aussagesatz stehen, gibt die Schülerin an, dass das Verb sich immer in der Mitte befindet. Es zeigt sich die fälschlicherweise Vorstellung, dass das Verb immer das zweite Wort im Satz ist. Zum einen fällt der Schülerin der Begriff des Satzglieds nicht mehr ein, zum anderen kann sie nicht wiedergeben, dass das Verb an zweiter Satzgliedstelle steht. Dieser Lerninhalt muss somit nochmal geübt und gefestigt werden. Von dieser Wiederholung der Verbposition in Sätzen im Präsens soll die Brücke geschlagen werden zu dem Satz im Präsensperfekt, welcher eine Satzklammer – bestehend aus zwei Verben – aufweist.
Auf die Frage, an welcher Satzgliedstelle sich die zwei Verben befinden, antwortet die Schülerin korrekt, dass sich „hat“ an zweiter und „gegeben“ an letzter Satzgliedstelle befinden. Darauf soll die Schülerin den Satz umstellen. Diese Sätze werden aufgeschrieben, damit die Schülerin besser erkennen kann, wie sich die Satzglieder in den Untertanenfeldern verschieben können, während die Verben an

ihrer Position bleiben. Um dies zusätzlich zu verdeutlichen, soll die Schülerin die einzelnen Satzglieder in jeweils der gleichen Farbe unterstreichen. Die Schülerin unterstreicht alle Satzglieder richtig, allerdings identifiziert sie „ein Buch gegeben“ als *ein* Satzglied, da diese drei Wörter in den drei umgestellten Sätzen zufällig immer in der gleichen Reihenfolge hintereinander standen. Auf Nachfrage fällt der Schülerin auf, dass diese drei Wörter zwei Satzglieder bilden müssen – ohne die Umstellprobe angewandt zu haben. Hieraus kann abgeleitet werden, dass sie die Satzklammer bereits verinnerlicht hat, da sie „gegeben“ als Verb erkennt.
In der Erprobung der Aufgabe 3 zeigt sich, dass Sätze, die vier Satzglieder aufweisen, in der zweiten Klasse zwar eingesetzt werden können, dass allerdings das schriftliche Festhalten der umgestellten Sätze verhältnismäßig viel Schreibaufwand und Ausdauer erfordert. Aus diesem Grund sollte zunächst mit Sätzen, welche drei oder weniger Satzglieder aufweisen, gearbeitet werden. Im weiteren Gespräch zeigt sich, dass die Schülerin die Anwendung der Umstellprobe zur Identifizierung von Satzgliedern bereits verinnerlicht hat. Beim Partizip „gegeben“ stößt sie auf Unstimmigkeiten der Umstellprobe, da sie feststellt, dass man „gegeben“ nicht in das erste Feld verschieben kann. Sie räumt ein, dass dies lediglich in Fragesätzen möglich sei. Diese Aussage der Schülerin zeigt, dass sie sich aus der vorherigen Unterrichtstunde gemerkt hat, dass Verben im Fragesatz an erster Satzgliedstelle stehen. Über das Wissen, dass dies nicht bei allen Verbformen der Fall ist (je nach Funktion), verfügt sie nicht. Darauf wird nach Auffälligkeiten in den Sätzen nach dem Unterstreichen der Satzglieder in unterschiedlichen Farben gefragt. Die Schülerin kann erklären, dass alle Verben in den Sätzen an der gleichen Stelle stehen und dass alle anderen Satzglieder vertauscht werden können.
Darauf wird die Satzvorlage für Sätze mit Satzklammer eingeführt. Um zu verdeutlichen, dass die Verben wieder feststehende Positionen im Satz einnehmen, während die anderen Satzglieder verschiebbar sind, soll die Schülerin den Satz (1) mehrmals mit den Wortkarten umstellen. Darauf wird ihr die Aufgabe gegeben, den Satz mit den Wortkarten aus Aufgabe 2 zu erweitern. Die Schülerin bildet folgenden Satz: Gestern hat Lena dem Freund ein Buch gegeben aus der Bücherei. Hier zeigt sich wieder die Schwierigkeit mit Attributen.

In dieser Aufgabe 3 wurde thematisiert, dass Verben durch das Auftreten in einer bestimmten Form die Zeitstufe anzeigen. Somit wurde ein funktionaler Aspekt von Verben verdeutlicht. Inwieweit die Schülerin diesen Aspekt verstanden hat, geht nicht aus der Transkription hervor. Außerdem konnte die Schülerin durch die Anwendung der Satzvorlagen in den Aufgaben 1 bis 3 eine Einsicht in die satzstrukturierende Funktion von Verben gewinnen.

4.1.4 Unterrichtsstunde 3 (Übung A1/ A2/ A3)

Übungsphase zu Aufgabe 1, 2 und 3:

In der Unterrichtsstunde 3 wird eine Übungsphase eingebaut, damit sich die bisher erarbeiteten Lerninhalte festigen können. Die Schülerin soll in dieser Stunde die Satzglieder in folgenden Sätzen mithilfe der Umstellprobe identifizieren. Hierbei soll sie die Satzglieder in verschiedenen Farben unterstreichen:

Der Lehrer **begrüßt** alle Kinder. (1)
Der Lehrer **hat** alle Kinder **begrüßt**. (2)
Marie **schreibt** ihrer Oma einen Brief. (3)
Marie **hat** ihrer Oma einen Brief **geschrieben**. (4)

Die Frau **schneidet** Niko die Haare. (5)
Die Frau **hat** Niko die Haare **geschnitten**. (6)

Eine ausreichende Beherrschung der Lerninhalte von Aufgabe 1, 2 und 3 ist von Wichtigkeit für die weiterführenden Aufgaben A4, A5 und A6. Damit die Schülerin das Wissen, dass das Verb eine bestimmte feststehende Stelle im Satz einnimmt, auch in Zukunft beim Erkennen von Verben angewandt werden kann, ist das überwiegende Erkennen von Satzgliedern „auf einen Blick" hilfreich. Dazu muss die Feldgliederung von Sätzen durch Übungen soweit verinnerlicht sein, dass sie die Sätze beim Lesen automatisch in Feldern gliedert. In Unterrichtstunde 3 legt die Schülerin zunächst einen Präsensperfektsatz (Satz 2) in die Präsenssatzvorlage, obwohl sie mit den vorgegebenen Wortkarten auch einen Präsenssatz in die entsprechende Satzvorlage hätte legen können. Sie wurde dazu aufgefordert, mit der Präsenssatzvorlage zu beginnen. Da das Verb im Präsenssatz mit dem Partizip im Präsensperfektsatz übereinstimmt, liegt es für die Schülerin vermutlich nahe, beide Verben zu verwenden. Dass lediglich *ein* Königsfeld auf der Präsenssatzvorlage für das Verb vorhanden ist, irritiert sie scheinbar nicht. Das Partizip II positioniert sie hierbei im hinteren Untertanenfeld. Erst nach Aufforderung, die Satzvorlage für die Präsensperfektsätze genau anzuschauen, erkennt sie, dass „begrüßt" in das Königinnenfeld dieser Satzvorlage gelegt werden muss. Dies zeigt, dass die Anordnung von Sätzen in das Feldermodell zu diesem Zeitpunkt weiterer Übung bedarf, sodass diese verinnerlicht werden kann. Mit erneuter Aufforderung, den Satz (1) in die Präsensvorlage zu legen, hat die Schülerin wiederum Schwierigkeiten, das richtige Verb einzusetzen, da sie „hat" als obligatorisch für den Satz ansieht. Aus diesem Grund wäre es sinnvoller gewesen, die Schülerin zunächst den Präsenssatz legen zu lassen und ihr dabei nur die entsprechenden Wortkarten zur Verfügung zu stellen. Darauf hätten ihr alle weiteren Wortkarten sowie die Präsensperfektsatzvorlage gegeben werden können, die für den Präsensperfektsatz notwendig sind. Zudem sollte bei dem Einsatz anderer Beispielsätze darauf aufmerksam gemacht werden, dass das Partizip II nicht immer mit dem finiten Verb im Präsenssatz übereinstimmt, um der Entwicklung dieser falschen Vorstellung entgegenzuwirken.

Im folgenden Unterrichtsverlauf zeigt die Schülerin ein Verständnis für die Anwendung der zwei Satzvorlagen. Sie erkennt, dass die Zeitstufe am Verb bzw. an den Verben im Satz ablesbar ist und zeigt somit ein funktionales Verbverständnis in diesem Aspekt. Als die Schülerin den Präsensperfektsatz im weiteren Unterrichtsverlauf umstellen soll, nimmt sie alle Karten von der Vorlage. Es wird gefragt, welche Wörter man stehen lassen hätte könne. Darauf kann die Schülerin unmittelbar antworten, dass die zwei Verben stehen bleiben können. Hier zeigt sich, dass sie die feststehenden Positionen von Verben im Präsensperfektsatz bereits verinnerlicht hat.
Darauf legt die Schülerin mit neuen Wortkarten folgenden Satz: „Niko schneidet die Haare." Die restlichen zur Verfügung gestellten Wortkarten lässt sie zunächst außer Acht. Sie merkt an, dass der Satz inhaltlich keinen Sinn macht, da es ihr unlogisch erscheint, dass Niko sich die Haare selbst schneidet. Das zeigt, dass die Wortkarte „Niko" sinnvoll gewählt ist, da die Schülerin bei „Niko" vermutlich an ein Kind denkt. Es erscheint ihr unlogisch, dass ein Kind sich selbst oder jemand anderem die Haare schneidet. Sie stellt fest, dass das Wort „Frau" sich nicht mit „Niko" kombinieren lässt und geht aus diesem Grund – wie angedacht – von zwei Personen aus. Die Schülerin merkt an, dass man nur „Niko schneidet **der** Frau die Haare" sagen kann. Auf den Hinweis, dass es keine Wortkarte mit „der" gibt, sondern nur eine mit „die", kann die Schülerin den Satz korrekt legen: „Die Frau schneidet Niko die Haare." Im Gespräch wird thematisiert, dass der Satz nun auch inhaltlich Sinn macht. In diesem Beispielsatz wurde der Schülerin zunächst die Präsensvorlage, dann erst die Präsensperfektvorlage gegeben, um Schwierigkeiten wie in den vorherigen Sätzen (1) bzw. (2) zu vermeiden. Als die Schülerin

das Wort „Niko“ an den Satzanfang stellt, merkt sie an, dass nun Niko der Frau die Haare geschnitten hat. Diese Äußerung zeigt das vorherrschende Verständnis, dass die agierende Person immer an erster Satzgliedstelle bzw. vor dem finiten Verb stehen muss. Um zu verdeutlichen, dass der Satz korrekt ist, obwohl Niko nicht die agierende Person ist, wird der Satz mit einer Betonung auf „Niko“ vorgelesen. Es hätte zusätzlich thematisiert werden können, dass eine Person, die nur von der Handlung betroffen ist, nur am Satzanfang steht, wenn sie besonders hervorgehoben werden soll. An dieser Stelle werden spontan die semantischen Rollen der beiden Personen (Agens und Patiens) und wie diese anhand der Form der Satzglieder erkannt werden können, thematisiert. Die Frage zu beantworten, wie der Satz verändert werden müsste, damit Niko die handelnde Person wird, bereitet der Schülerin Schwierigkeiten. Mit dem Hinweis, dass man nur ein Wort durch ein anderes austauschen muss, damit dies der Fall ist, findet die Schülerin schließlich die richtige Lösung. So wird herausgearbeitet, dass nur ein einziges Wort eine veränderte Satzaussage bewirken kann. Spontan wird der Satz erweitert und von der Schülerin aufgeschrieben („Die Frau hat Niko an einem Montagnachmittag die Haare im Frisörsalon geschnitten.“), sodass sie diesen in die Satzvorlage einordnen kann. Das Wort „Frisörsalon“ stößt bei der Schülerin auf Unverständnis und bedarf einer Worterklärung. Da sich bei diesem Satz allerdings kein anderer Ort für die Handlung geeignet hätte, wurde dieser unbekannte Begriff dennoch eingesetzt. Als die Schülerin den erweiterten Satz in die Satzvorlage schreibt, schreibt sie das Wort „im“ fälschlicherweise ins Königsfeld. Auf Nachfrage gibt sie an, dass „im“ ein Verb sei. Es liegt nahe, dass sie „im“ für das Verb hält, da sie das Partizip II übersehen hat, da dies auf dem Arbeitsblatt 2 in die nächste Zeile geschrieben wurde. Diese Verwechslung zeigt, dass die Zugehörigkeit von Wörtern anderer Wortarten zur Verbkategorie noch nicht sicher auf einen Blick ausgeschlossen werden kann. Weshalb die Schülerin „hat“ allerdings nicht als Verb erkannt hat, ist unklar. Die Schülerin ordnet den erweiterten Satz korrekt in die Satzvorlagen ein und stellt ihn korrekt um.

4.1.5 Unterrichtsstunde 4 (A4)

Aufgabe 4: Mit der Aufforderung, Verben unter den Wortkarten zu finden (obwohl keine vorhanden sind), wählt die Schülerin zunächst Wörter aus, die Verben ähnlich sind. Beispielsweise wählt sie das Nomen „Einkauf“ aus, da dieses – abgesehen vom Großbuchstaben und dem fehlenden „t“ – mit einer Verbform übereinstimmt. Es zeigt sich, dass die Unsicherheit bei der Bestimmung von Verben noch so groß ist, dass die Schülerin nicht mit Sicherheit angeben kann, dass es keine Verben unter den Wortkarten gibt. Das zweite Wort, das sie irrtümlicherweise für ein Verb hält, ist "im". Es fällt auf, dass sie in der vorherigen Stunde ebenfalls „im“ als Verb benannt hat. Auf Nachfrage erkennt die Schülerin, dass es sich bei „im“ doch nicht um ein Verb handelt. Hierbei ist allerdings auch möglich, dass sie ihre Antwort nur revidiert, da sie im Schulkontext gelernt hat, dass ausschließlich bei falschen Antworten nachgefragt wird. Auf die Frage, ob unter den Wortkarten Verben sind oder nicht, antwortet sie, dass keine Verben vorhanden sind. Dies zeigt, dass die Schülerin sehr wohl erkannt hat, dass keine Verben unter den Wortkarten sind und dass die Überzeugung, dass es eine richtige Lösung geben muss, überwogen hat. Sie erkennt darauf, dass nur Wörter vorhanden sind, die man in die Untertanenfelder einordnen kann. Sie versteht außerdem, dass man keinen Satz ohne Verb legen kann.
Nach Aufforderung setzt die Schülerin das selbst gewählte Verb „geht“ in den unvollständigen Satz ein. Sie stellt sofort fest, dass dieses Verb nicht mit „beim Einkauf“ korrespondiert. Die Schülerin wird darauf aufgefordert, andere Wörter aus den Wortkarten zu finden, die mit „geht“ kombinierbar sind. Da sie Schwierigkeiten hat, passende Wörter zu finden, wird ihr das Wort „Garten“ vorgegeben. Darauf kann sie auf Anhieb einen richtigen Satz legen: „Der Vater geht in den Garten.“ (1) Diese anfänglichen

Schwierigkeiten zeigen, dass eine Reduktion der zur Auswahl gestellten Wörter vorgenommen werden sollte, um eine Überforderung der Schüler*innen zu vermeiden.
Um zu verdeutlichen, dass das Verb „geht“ durch andere Verben ersetzbar ist, aber nicht durch jedes beliebige, soll die Schülerin verschiedene Verben ins Königsfeld einsetzen. Sie erkennt, dass „geht“ in dem gelegten Satz durch „läuft“ ersetzbar ist, allerdings nicht durch „gießt“, obwohl „gießt“ inhaltlich zu „Garten“ passt.
Anschließend formuliert die Schülerin ohne Aufforderung den Satz: „Die Kinder springen in den Garten.“ (2) Dieser Satz wird aufgegriffen und die Veränderung des Verbs durch das geänderte Subjekt, das nun im Plural steht, thematisiert. Die Schülerin erkennt korrekt, dass die drei Buchstaben „g-e-h“ vom Verb in Satz (2) bestehen bleiben und die Endung „t“ durch „en“ ersetzt wird. Anhand der Sätze (1) und (2) wird darauf erklärt, was unter dem Wortstamm des Verbs zu verstehen ist. Auf Nachfrage gibt die Schülerin an, dass ihr der Begriff „Wortstamm“ bekannt ist. Es zeigt sich allerdings, dass ein Verständnis der Begriffe „Stamm“ und auch „Grundform“ noch nicht soweit gefestigt ist, dass die Schülerin sie bei Erklärungen korrekt verwenden kann. Gemeinsam wird die Veränderung der Verbform in Abhängigkeit von Person und Numerus des Subjekts erarbeitet. Die Verbfunktion, das Subjekt im Satz anzuzeigen, wird nicht thematisiert. Es zeigt sich, dass die Aufgabe sich eher weniger eignet, um auf diese Verbfunktion zu sprechen zu kommen.
Im weiteren Unterrichtsverlauf wird gefragt, wie das Besprochene dabei helfen kann, Verben in Texten zu erkennen. Aus der Antwort der Schülerin wird ersichtlich, dass sie konkret an den zwei Beispielsätzen die Verb-Subjekt-Kongruenz verstanden hat. Das Verständnis, dass das Verb neben den Endungen -t und -en auch andere Endungen aufweisen kann, wurde zu diesem Zeitpunkt noch nicht erlangt. Es wird darauf von der Versuchsleiterin angemerkt, dass nicht nur Verben, sondern auch Adjektive veränderbar sind und hier eine Verwechslungsgefahr besteht. Die Schülerin gibt darauf an, dass man Verben von Adjektiven unterscheiden kann, da Verben immer an zweiter Satzgliedstelle sind. Hier zeigt sich, dass die Schülerin das entwickelte syntaktisch-relationale Verbverständnis zur Unterscheidung dieser beiden Wortarten anwenden kann.
Darauf wird der Schülerin die Plural-Probe erklärt: Wenn die Person, über die etwas ausgesagt wird, in den Plural gesetzt wird und sich die Endung eines Wortes ändert, kann hierbei von einem Verb ausgegangen werden. Um das Wissen über die Verbkonjugation auszuweiten, soll die Schülerin darauf „die Kinder“ im gleichen Satz durch die Pronomina „ich“, „wir“ und „sie“ (Plural) ersetzen und die Veränderung des Verbs beschreiben. Sinnvoll wäre hier gewesen, alle Pronomina einzusetzen und die Verbendungen von diesen zusätzlich zu visualisieren.
Darauf wird gefragt, welche Probe man nun zur Identifikation von Verben nutzen kann. Die Schülerin soll die Probe an dem Beispielsatz „Die Mutter gibt dem Jungen ein Geschenk.“ (3) erklären. Die Schülerin besteht darauf, dass der Satz umgewandelt wird zu „Die Familie gibt Thomas ein Geschenk“ (4), da ihr Bruder namens Thomas (*geänderter Name*) am nächsten Tag Geburtstag hat. Dieser Satz birgt zwar die Schwierigkeit, dass „die Familie“ schwierig als Nomen in der Einzahl zu erkennen ist. Trotzdem willigt die Versuchsleiterin ein, mit diesem Satz weiterzuarbeiten. Die Schülerin schlägt zur Überprüfung vor, in „gibt“ das „t“ durch „en“ zu ersetzen. Sie stellt darauf fest, dass sich bei Veränderung des Subjekts noch ein weiterer Buchstabe im Stamm ändert. Die Schülerin ersetzt „die Familie“ (Singular) durch „die Eltern“ (Plural). An diesem Beispiel wird nochmals die Verb-Subjekt-Kongruenz erarbeitet. Um die Konjugation des Verbs zu visualisieren, soll die Schülerin die Verbendungen farbig markieren. In einer anderen Farbe soll sie den betonten Vokal im Stamm markieren, welcher beim Einsatz des Subjekts „die Eltern“ durch einen anderen ausgetauscht wird.

Im nächsten Beispielsatz (5) werden der Schülerin nur die Wortkarten gegeben, die für Satz notwendig waren, um die Komplexität der Aufgabe zu reduzieren und eine Überforderung der Schülerin zu vermeiden. Der Beispielsatz lautet: Die Mutter gibt den Kindern Geschenke. (5) Die Schülerin erkennt, dass „gibt“ in dem Satz durch „schenkt“, aber nicht durch „bekommt“ ersetzbar ist. Um nochmal darauf aufmerksam zu machen, dass die eingesetzten Verben zwar inhaltlich zu den anderen Satzgliedern passen, allerdings nicht grammatikalisch, soll die Schülerin das Verb „auspacken“ in dem Satz verwenden. Die Schülerin bildet den Satz „Die Mutter packt den Kindern Geschenke“ und bemerkt, dass das Wort „ein“ fehlt. Nach erneuter Aufforderung setzt sie das Verb „auspacken“ ein. Es wird besprochen, dass man das Verb „auspacken“ zwar einsetzen kann, es inhaltlich aber wenig Sinn macht. Darauf soll die Schülerin das Verb „stellen“ einsetzen. Durch das Einsetzen verschiedener Verben in den gleichen Satz soll das Verständnis angebahnt werden, dass Verben unterschiedliche Arten von Mitspielern fordern. Zuerst ist die Schülerin der Überzeugung, der Satz „Die Mutter stellt den Kindern Geschenke“ wäre inhaltlich sowie grammatikalisch korrekt. Auf Nachfrage korrigiert sie sich, indem sie den Satz durch das Satzglied „auf den Tisch“ ergänzt und angibt, dass der Satz ohne dieses Satzglied inhaltlich keinen Sinn macht. Sie erkennt, dass in diesem Satz ein Satzglied erforderlich ist, das angibt, an welchen Ort die Geschenke gestellt werden. Hierfür kann sie konkrete Beispiele für mögliche Satzglieder geben, kann aber noch nicht allgemein erklären, dass eine lokale *Angabe* genannt werden muss. Dieser Satz wäre geeignet gewesen, um Subjekt (bzw. *Agens*) und Objekte (bzw. *Patiens*) anhand der Verbmarkierung unterscheiden zu können. So hätte die Funktion des Verbs, semantische Rollen im Satz zu vergeben, verdeutlicht werden können.
Im weiteren Unterrichtsverlauf werden der Schülerin neue Wortkarten vorgegeben, mit welchen sie den Satz „Lena hilft der Mutter beim Einkauf.“ (6) legt. Die Frage, ob neben „hilft“ ein anderes Verb in dem Satz einsetzbar wäre, dient dazu, bewusst zu machen, dass diese Satzglieder des Satzes 6 nur dieses eine Verb zulassen. Die Frage, ob man „tragen“ einsetzen könne, bejaht die Schülerin zunächst, da sie vermutlich die inhaltliche Korrespondenz zu den Satzgliedern erkennt. Beim Einsetzen des Verbs in Satz 6 stellt sie aber schnell fest, dass der Satz sich nicht richtig anhört. Sie benötigt einige Versuche, bis sie einen grammatikalisch korrekten und inhaltlich sinnvollen Satz mit den Wörtern „Lena“ „tragen“ und „Einkauf“ gebildet hat: „Lena trägt beim Einkauf Tüten.“ (7) Das Satzglied „der Mutter“ in den Satz zu integrieren sowie inhaltlich zu verstehen, wie die Mutter von der Handlung betroffen ist, bereitet ihr zunächst Schwierigkeiten. Zum Schluss soll die Schülerin nochmals den Unterschied zwischen dem Verb „hilft“ und „trägt“ erklären. Sie kann angeben, dass im Satz mit „hilft“ das Satzglied „beim Einkauf“ passt, im Satz mit „trägt“ das Satzglied „Taschen“. Das Ziel der nächsten Aufgabe (Aufgabe 5) ist es, dieses Verständnis der Verbvalenz am konkreten Beispiel auf eine allgemeinere Ebene zu bringen und Gemeinsamkeiten von Sätzen, die den grammatikalischen Aufbau betreffen, sichtbar zu machen. Zudem sollen die semantischen Rollen der Satzglieder noch weiter herausgearbeitet werden. In dieser Unterrichtsstunde wurde hierfür die Grundlage gelegt.

Test 1: Als Hausaufgabe soll die Schülerin den Test 1 bearbeiten. In dem Satz „Laura mag gerne kleine Hunde.“ kann sie die Satzglieder richtig bestimmen. Auf die Frage im Test, wie man überprüfen kann, ob ein Wort ein Verb ist, kann sie keine korrekte schriftliche Antwort geben. Auf Nachfrage gibt sie korrekt an, dass Verben sich immer an zweiter Satzgliedstelle befinden. Im Gespräch über den Test stellt sich heraus, dass sie noch nicht verinnerlicht hat, dass Verben sich durch ihre Konjugierbarkeit auszeichnen. Daraufhin wird dieser Lerninhalt nochmal thematisiert. Die Schülerin hält schriftlich fest, dass das Verb im Aussagesatz an zweiter Satzgliedstelle steht und die Du-Probe zur Identifizierung von Verben angewandt werden kann. Zur Vertiefung der Verbflexion und der Verb-Subjekt-Kongruenz soll die Schülerin als Hausaufgabe das Arbeitsblatt 3 ausfüllen.

4.1.6 Unterrichtsstunde 5 (A5)

Besprechung des Arbeitsblattes 3: Das Arbeitsblatt 3 ist weniger auf die Überprüfung des Verständnisses der Verb-Subjekt-Kongruenz sowie der Verbflexion ausgerichtet, als vielmehr auf die Wiederholung dieser Lerninhalte. Zunächst soll die Schülerin auf dem Arbeitsblatt 3 die passenden Personalpronomen einsetzen. Durch diese Aufgabe soll erkannt werden, dass die einzelnen Verbformen nur in Kombination mit bestimmten Personalpronomen auftreten können. Außerdem wurden alle Personalpronomen aufgeführt (außer „es“), um zu zeigen, welche es gibt und welche Endungen das Verb aufweisen kann. So distanziert sich die Schülerin im Idealfall von der Vorstellung, dass Verben in Sätzen mit einem Subjekt im Singular auf „t“ und mit einem Subjekt im Plural auf „en“ enden.
Die Schülerin füllt die Lücken der Aufgaben 1 und 2 des Arbeitsblattes 3 korrekt aus. Dass die Verben aus einem Stamm und einer Endung bestehen, soll in Aufgabe 3 durch eine farbliche Markierung erkannt und somit nochmal wiederholt werden. Mit Aufgabe 4 des Arbeitsblattes 3 soll die Schülerin erkennen, dass manche Personalpronomen im Singular und manche im Plural stehen. Dieses Wissen ist notwendig, um erkennen zu können, wie sich der Numerus des Subjekts auf die Verbendungen auswirkt. In Aufgabe 5 des Arbeitsblattes wird wiederholt, dass sich in manchen Verben auch der betonte Vokal im Stamm ändert. Die Frage „Was fällt dir auf?“ soll dazu anregen, diese Veränderung mithilfe der farblich unterschiedlich markierten Vokale in den Verben zu erkennen. Die Aufgaben 3, 4 und 5 bearbeitet die Schülerin ebenfalls korrekt. In Aufgabe 6 des Arbeitsblattes 3 wird gefragt, woran die Schülerin erkannt hat, welche Personalpronomen in welche Lücken kommen. Diese Frage soll dazu anregen, über die Beziehung zwischen den Verben und den dazugehörigen Personalpronomen nachzudenken und ihre Kongruenz zu erkennen. Sie schreibt folgende Antwort auf: „Am Ende des Verbs.“ Aus dieser Antwort kann abgeleitet werden, dass ihr der Aufbau von Verben bekannt ist und sie dieses Wissen in ihrer Argumentation nutzen konnte, indem sie angibt, an der Verbendung das passende Personalpronomen erkannt zu haben.

Aufgabe 5: In Aufgabe 5 soll die Schülerin zunächst die Satzglieder des Satzes „Der Vater geht in den Garten“ (1) erfragen. Als nach dem Fragewort gefragt wird, mit welchem man nach „der Vater“ fragen kann, versteht die Schülerin diese Frage nicht. Auch als ihr mehrere Beispiele von Fragewörtern genannt werden, kann sie die Frage nicht beantworten. Im weiteren Gespräch erinnert sie sich daran, dass die W-Fragen bereits in ihrem Schulunterricht behandelt wurden. Als der Schülerin der Fragesatz „Wer geht in den Garten? (2)“ genannt wird, kann sie die korrekte Antwort „der Vater“ geben und das Fragewort „wer“ benennen. Darauf bildet die Schülerin die Frage: Wie geht der Vater in den Garten? (3) Sie gibt auf diese Fragen die Antworten „auf der Tür bzw. aus der Tür“. Sie verwendet hierbei unpassende Präpositionen. Dass die Schülerin diesen Fragesatz (3) gebildet hat, zeigt, dass sie noch nicht erkennt, dass mit dem Fragewort „wie“ keins der vorhandenen Satzglieder erfragt werden kann. Dass es ihr schwer fällt, die vorhandenen Satzglieder zu erfragen, liegt vermutlich daran, dass sie mit dieser Fragepraxis noch nicht vertraut ist. Ihr ist vermutlich nicht bewusst, dass das zu erfragende Satzglied nicht in der Frage vorkommt und die Antwort auf die Frage bildet. Hierbei ist es empfehlenswert, zunächst an Beispielsätzen zu zeigen, wie Satzglieder erfragt werden können und häufig vorkommende Fragewörter hierfür zu nennen und zu visualisieren.
Die Schülerin nennt darauf das Fragewort „wo“ zur Erfragung des Satzglieds „in den Garten“. Als sie den entsprechenden Fragesatz mit „wo“ bilden will, verwirft sie dieses Fragewort allerdings wieder und bildet stattdessen einen Fragesatz mit „wann“. Hierbei erkennt sie wieder nicht, dass mit „wann“

keines der vorhandenen Satzglieder im Satz erfragt werden können. Das passende Fragewort „wohin“ findet sie nicht selbstständig. Daraus kann geschlossen werden, dass beim Einsatz der Aufgabe 5 in einer Grundschulklasse kein Satz verwendet werden sollte, in welchem ein Satzglied mit „wohin“ erfragt wird, da dies zu schwierig ist. Stattdessen sollten Sätze mit Satzgliedern gewählt werden, nach denen mit – der Schülerin bekannten – Fragewörtern gefragt werden kann, beispielsweise „was“, „wo“, „wann“, „wer“.
Um zu verdeutlichen, dass unterschiedliche Personen mit „wer“ erfragt werden können, soll die Schülerin darauf das Subjekt aus Satz 1 durch andere Subjekte ersetzen und die dabei gebildeten Sätze aufschreiben.
Als die Schülerin zu einem späteren Zeitpunkt in dieser Unterrichtsstunde gefragt wurde, wie man das Satzglied „in den Garten“ erfragen kann, kann die Schülerin das richtige Fragewort nicht nennen. Da dieses kurz zuvor genannt wurde, deutet dies auf einen Konzentrationsverlust hin. Eine anderer möglicher Grund hierfür wäre die fehlende Visualisierung des Frageworts. Dass die Schülerin im nächsten Satz ein Satzglied mit der Frage „Geht die Mutter in den Garten?“ erfragen will, zeigt, dass sie die Fragepraxis noch nicht verinnerlicht hat. Sie setzt darauf zwar das korrekte Fragewort ein, allerdings verwendet sie die Satzglieder des vorherigen Satzes. Dies lässt sich nun eindeutig auf eine mangelnde Konzentration zurückführen.
Da die Schülerin auch bei der Erfragung der anderen Satzglieder große Probleme hat, die passenden Fragewörter zu finden, werden ihr darauf als Hilfestellung einige Fragewörter aufgeschrieben. Fraglich ist, ob dieser Inhalt eine zu komplexe Anforderung an die Schülerin stellt oder ob ein alternatives methodisches Vorgehen sowie das Geben von Hilfestellungen ein Verständnis des Lerninhalts ermöglichen würde, ohne die Schülerin zu überfordern und dadurch auch zu demotivieren. Hierbei ist außerdem unklar, ob der Grund für ihre mangelnde Konzentration am Desinteresse des Inhalts bzw. an der Art der Vermittlung dieses Inhalts oder an äußeren Faktoren (Erschöpfung vom Schulunterricht, Müdigkeit) liegt oder ob beide Faktoren eine Rolle spielen.
Im weiteren Unterrichtsverlauf werden Fragen gestellt, die die Schülerin dazu anregen sollen, die unterschiedliche Anzahl und Arten von Mitspielern von bestimmten Verben aus den Beispielsätzen zu erkennen. Hierbei werden die Fragewörter der verschiedenen Sätze anhand der Grafiken verglichen. Es zeigt sich, dass die Schülerin die Subjekte mit der „Wer“-Frage selbstständig erfragen kann. Dativobjekte (wem?) und Präpositionalobjekte (wobei?) zu erfragen, fällt ihr schwer. Das Fragewort „wobei“ kennt die Schülerin nach eigenen Angaben nicht. Die Erfragung von Präpositionalobjekten stellt somit vermutlich eine zu komplexe Anforderung für Zweitklässler*innen dar und sollte bei der Erarbeitung dieses Lerninhalts (Verbvalenz) ausgeklammert werden.
Die folgende Aussage der Schülerin lässt auf das Verständnis schließen, dass die Satzglieder der Sätze mit bestimmten Fragewörtern erfragt werden: „Ja, unterschiedliche Verb…weil nur mit manche geht des. Manche Verben geht es und manche Verben nicht.“ (S. 141)
Um der Schülerin zu zeigen, dass manche Satzgliedarten in jedem Satz vorkommen (Subjekt) und somit einen obligatorischen Bestandteil eines jeden Satzes bilden, wird nach mehrmals auftretenden Fragewörtern gefragt. Die Schülerin argumentiert nur oberflächlich, warum in allen drei Sätzen ein Satzglied mit „wer“ erfragt werden kann. Sie erkennt den Zusammenhang der Bedeutung der Satzglieder und der vorkommenden Anzahl und Arten an Mitspielern nicht.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Visualisierung des Sachverhaltes durch die Grafiken eine große Hilfestellung beim Verstehen von diesem darstellt, dennoch nicht für das Erlangen eines Verständnisses der Verbvalenz ausgereicht hat. Insgesamt hat sich in der Unterrichtsstunde gezeigt, dass der Zugang zu dem für diese Stunde vorgesehenen Inhalt wenig motivierend und zudem

zu schwierig für die Schülerin war. Da ein Verständnis der Verbvalenz am Ende der Unterrichtsstunde nicht festgestellt werden konnte, wird der Lerninhalt der Aufgabe 5 in der darauffolgenden Unterrichtsstunde nochmal aufgegriffen.

4.1.7 Unterrichtsstunde 6 (Übung A5, A6)

Aufgabe 5 (Wiederholungsstunde): In der Wiederholungsstunde zu Aufgabe 5 wird ein spielerischer Einstieg zum Lerninhalt gewählt, um die Schülerin zu motivieren und somit auch ihre Konzentrationsfähigkeit zu steigern. Der Schülerin wird ein gezeichnetes Bild gezeigt, auf welchem eine Person eine Handlung ausübt (siehe Anhang). Hierzu soll sie einen Satz bilden und somit erraten, welche Handlung dargestellt wird. Zum ersten Bild bildet sie einen korrekten Satz, mit welchem weitergearbeitet wird. Die Bilder sollen auch beim Verständnis der semantischen Rollen der Satzglieder im Satz unterstützen. Es wurden nur Sätze ausgewählt, die Subjekte, Akkusativ- oder Dativobjekte aufweisen, da diese häufig in der deutschen Sprache vorkommen bzw. gebräuchlich sind (vgl. Müller/ Tophinke 2011, S. 4). So kann die Schwierigkeit der Aufgabe reduziert werden.
Die ausgewählten Wörter in den Sätzen sollten dem Wortschatz der Schülerin entsprechen. Es wurden nur Handlungsverben verwendet, da anhand von Handlungen, die greifbarer bzw. besser vorstellbar sind als die Bedeutung anderer Verbarten (z.B. Zustandsverben), die semantischen Rollen der Satzglieder (z.B. Agens und Patiens) begriffen werden können.
Zusätzlich wurden der Schülerin für die Erfragung der Satzglieder folgende hilfegebenden Fragen vorgelegt, welche sie zu dem jeweiligen Bild beantworten soll:

- Was macht die Person?
- Wer macht etwas?
- Was/ welche Gegenstände braucht die Person dazu?
- Welche Person ist von der Handlung betroffen? Welche Person kommt noch vor?

Die Fragen sollen als Hilfestellung dienen, um das entsprechende Fragewort zur Erfragung eines Satzglieds zu finden sowie um das Verständnis der semantischen Rollen der Satzglieder zu entwickeln. In der Unterrichtsstunde 6 zeigt sich, dass die Schülerin dazu verleitet ist – beim Beantworten dieser Fragen – die Antworten nicht aus dem Satz herauszulesen, sondern aus dem entsprechenden Bild. Dies stellt einen Nachteil dieses spielerischen Einstiegs dar. Um diese „Stolperstelle“ zu vermeiden, müssten Sätze vorgegeben werden, in dem die Person für die Handlung keine weiteren Gegenstände neben dem im Satz genannten Gegenstand benötigt. Geeigneter wäre z.B. der Satz: „Sie liest ein Buch.“

Das Erfragen der Satzglieder im ersten Satz („Die Mutter isst Kuchen“ (1)) mithilfe der aufgelisteten Fragen stellt keine Schwierigkeit für die Schülerin dar. Zum nächsten Bild errät die Schülerin zunächst nicht den vorgesehenen Satz „Sie friert“ (2) und benötigt hierbei Hilfe. Darauf wird gefragt, wie viele Satzglieder der Satz mindestens benötigt, damit der Satz grammatikalisch korrekt ist. Die Schülerin beantwortet die Frage auf Anhieb korrekt. Sie kann außerdem das Subjekt mit dem passenden Fragewort erfragen. Im weiteren Unterrichtsverlauf zeigt sich, dass die Schülerin nicht den grammatikalischen Unterschied der Verben „essen“ mit seinen zwei Mitspielern und „frieren“ mit einem Mitspieler versteht. Fälschlicherweise bildet sie den Fragesatz „Was friert?“ und beantwortet diesen mit „das Mädchen“. Den Zusammenhang, dass „essen“ zwei Satzglieder fordert, da die Handlung „essen“ neben dem Subjekt etwas, was gegessen wird, fordert und „frieren“ aber nur ein Satzglied fordert, da keine weitere Person oder ein Gegenstand involviert ist, kann sie trotz Hilfestellungen nicht alleine finden. Nach einer Erklärung dieses Zusammenhangs durch die Versuchsleiterin, wird die Schülerin aufgefordert, diesen Zusammenhang in ihren eigenen Worten

wiederzugeben. Hierbei erklärt sie, dass man den Satz „Sie friert“ auch schon „kapiert“, ohne dass ein weiteres Satzglied nötig wäre. Sie erklärt, dass bei „Die Mutter isst.“ ein Satzglied benötigt wird, das angibt, *was* die Mutter isst. Dies zeigt, dass sie die inhaltliche Bedeutung der Satzglieder mit dem grammatikalischen Aufbau der Sätze in Verbindung bringen kann.
Zur nächsten Zeichnung kann die Schülerin den vorgesehenen Satz „Die Mutter öffnet dem Vater die Tür.“ (3) bilden. Sie nennt sofort die richtigen Fragewörter, mit welchen das Subjekt und das Dativobjekt erfragt werden können, obwohl sie in der vorherigen Stunde, vor allem mit der Wem-Frage, große Schwierigkeiten hatte. Darauf kann geschlossen werden, dass das Erfragen von Subjekten und Dativobjekten von der Zweitklässlerin durchaus leistbar ist und die Schwierigkeiten in der vorherigen Stunde anderen Ursachen zuzuschreiben sind, bspw. einer mangelnden Konzentrationsfähigkeit. Auf Nachfrage gibt die Schülerin an, dass sie nun auch motiviert sei und deshalb die Fragen der Versuchsleiterin richtig beantworten kann. Zudem gibt sie an, dass die Erarbeitung in der vorherigen Unterrichtsstunde schwerer war als in dieser Stunde. Diese Aussagen der Schülerin zeigen, dass die Reduktion der Komplexität der Aufgaben sowie ein motivierender Zugang zum Thema positive Auswirkungen auf die Leistung der Schülerin haben kann.
Im weiteren Unterrichtsverlauf wurden die semantischen Rollen der Satzglieder in dem Satz „Die Mutter öffnet dem Vater die Tür.“ (3) erarbeitet. Die Schülerin erkennt, dass der Vater – im Gegensatz zur Mutter – keine Handlung ausführt. Inwieweit dieses funktionale Verständnis der semantischen Rollen von der Schülerin erlangt werden konnte, geht nicht aus der Transkription hervor.
Es wird darauf erklärt, dass Satzglieder, die mit „wem“ erfragt werden, lediglich von einer Handlung betroffen sind. Außerdem wird thematisiert, dass das Satzglied „die Tür“, die mit „was“ erfragt wird, ein für die Handlung notweniger Gegenstand darstellt.
Zum nächsten Bild bildet die Schülerin nicht auf Anhieb den vorgesehenen Satz, da das Bild mehrere Sätze zulässt. Aus diesem Grund sollte ein anderer Satz zur Erarbeitung dieses Lerninhalts gewählt werden, wenn der Einstieg über die Bilder gewählt wird. Dass passende Fragewort zur Erfragung des Akkusativobjekts kann die Schülerin nicht finden. Als ihr dieses genannt wird, erkennt sie aber, dass dieses Fragewort das richtige darstellt. Abschließend wird zusammengefasst, dass man mit den Fragewörtern „wer“, „wem“ und „wen“ Personen erfragt werden und mit dem Fragewort „was“ Gegenstände. Zuvor wurde erwähnt, dass dies nicht auf alle Sätze zutrifft.

Aufgabe 6: In Aufgabe 6 soll die Schülerin den Satz „Die Mutter gibt Lena Geschenke“ (1) in die Satzvorlage legen. Auf die Frage, ob eines dieser Satzglieder weglassbar ist, gibt die Schülerin an, dass „Lena“ weglassbar ist. Darauf wird thematisiert, dass der Satz zwar richtig klingt, wenn man „Lena“ weglässt, es aber dennoch eine Person braucht, die das Geschenk bekommt, damit der Satz Sinn macht und somit „Lena“ trotzdem notwendiger Bestandteil der Handlung ist. Die Schülerin soll darauf den Satz durch weitere Satzglieder erweitern. Hierfür wurden ihr ausgewählte Wortkarten (siehe Anhang unter A6) zur Verfügung gestellt. Das Bilden eines richtig klingenden Satzes benötigt verhältnismäßig viel Zeit und ebenso Hilfe von der Versuchsleiterin. Es kann somit festgehalten werden, dass diese Aufgabe für eine Zweitklässlerin nur geeignet ist, wenn eine fachlich dafür qualifizierte Person bei der Formulierung des Satzes korrigierend eingreifen kann, da das Bilden eines richtig klingenden Satzes unter Verwendung einer verhältnismäßig großen Anzahl an Satzgliedern eine komplexe Anforderung für Grundschüler*innen darstellt. Die Aufgabe könnte auch vereinfacht angewandt werden, indem der Satz durch weniger Angaben erweitert wird.
Auf die Frage, welche Satzglieder weglassbar sind, lässt die Schülerin nacheinander immer ein Satzglied weg, bis sie schließlich der Meinung ist, dass man im Ursprungssatz „Die Mutter gibt Lena Geschenke“ kein weiteres Satzglied weglassen kann. Sie trifft die Aussage: „Wenn ich „Lena“ lasse, dann hat es ja

keinen Sinn.“ (S. 149) Diese Aussage lässt auf ein Verständnis der vorherigen Erklärung schließen, dass „Lena“ zwar im Satz weglassbar ist, ohne dass er grammatikalisch falsch klingt, „Lena“ aber dennoch notwendiger Bestandteil der Handlung ist.
Im weiteren Unterrichtsverlauf wird verdeutlicht, dass die weggelassenen Satzglieder für die Kernaussage des Satzes nicht obligatorisch sind und lediglich zusätzliche Informationen geben. Um der Schülerin verständlich zu machen, dass die vom Verb geforderten Satzglieder für die Satzaussage obligatorisch sind, wird auf die Grafik zu „geben“ verwiesen. Auf die Frage, aus welchen Bestandteilen ein Satz mindestens bestehen muss, antwortet die Schülerin, dass die drei W-Fragen vorkommen müssen. Sie ist außerdem der Ansicht, dass in jedem Satz die drei W-Fragen auftreten. Es wird darauf verdeutlicht, dass dies bei den anderen Beispielsätzen (1) und (2) aus der Wiederholungsstunde von Aufgabe 5 nicht der Fall ist. Darauf trifft die Schülerin die verallgemeinernde Aussage, dass ein Satz immer ein W-Wort enthalten muss. Diese Aussagen zeigen, dass kein Verständnis der Verbvalenz entwickelt wurde. An dem konkreten Beispielsatz 1 versteht die Schülerin, dass das Verb „essen“ eine Person braucht, die etwas isst und etwas, das gegessen wird. Fraglich ist hierbei, inwiefern die Schülerin die Erklärung verstanden hat, da sie diese nicht verständlich in ihren eigenen Worten wiedergeben kann. Sie versteht die Aussage der Versuchsleiterin, dass das Verb die anderen Satzglieder bestimmt, nicht. Hier wäre es vermutlich sinnvoller gewesen, davon zu sprechen, dass das Verb die anderen Satzglieder *braucht*. Ein weiterer Grund für das gezeigte Unverständnis kann auch die mangelnde Konzentration aufgrund von Müdigkeit bzw. Anstrengung sein. Welche Satzglieder das Verb „geben“ braucht, wird am Ende der Unterrichtsstunde nochmal so anschaulich wie möglich erklärt. Nach einigen Aussagen der Schülerin hat sie verstanden, warum diese drei Satzglieder in dem Satz mit „geben“ vorkommen müssen. Ob sie auch verstanden hat, dass das Verb diese Satzglieder fordert, wurde nicht überprüft.

4.1.8 Nachtest

An dem Tag der Durchführung des Tests 2 und des Nachtests teilte der Vater der Schülerin vor der Stunde mit, dass die Schülerin müde sei, da sie in der Nacht nicht viel geschlafen hatte.

Test 2: Die Schülerin kann alle Fragewörter finden, mit welchen die Satzglieder des Satzes „Die Frau schneidet Niko die Haare.“ erfragt werden können. Dies zeigt, dass sie ein Verständnis der Fragepraxis in den letzten zwei Unterrichtsstunden entwickelt hat. Die Frage „Warum fordert das Verb diese drei Satzglieder?“ konnte sie weder schriftlich noch mündlich korrekt beantworten. Sie gibt an, dass sie die Fragestellung nicht verstanden hat, da sie nicht weiß, was „fordert“ bedeutet. Diese Formulierung wurde in der vorherigen Stunde bereits verwendet. Nach erneuter Erklärung anhand des Beispielssatzes gibt die Schülerin an, dies immer noch nicht verstanden zu haben. Vermutlich versteht sie, dass diese Personen und „Gegenstände“ im Satz notwendig für die Handlung sind, kann diese Erkenntnis aber nicht abstrahieren und erkennen, dass die Art und Anzahl der Mitspieler vom Verb abhängig sind. Dieses Thema wird schließlich nicht weiter diskutiert. Im Nachtest sollte sich dann herausstellen, inwieweit sie es tatsächlich verstanden hat.

Nachtest:

Aufgabe 1: Zunächst schreibt die Schülerin auf, dass man Verben in die Mehrzahl setzen kann. Ihr fällt aber zugleich auf, dass dies nicht stimmt. Die Frage, ob sie Verben mit Nomen verwechselt hat, bejaht sie. Ihr fällt darauf ein, dass das Verb immer an der gleichen Stelle steht. Dass es immer das zweite

Satzglied ist, kann sie allerdings nicht angeben, da ihr der Begriff „Satzglied“ nicht einfällt. An folgender Aussage der Schülerin wird deutlich, dass sich bereits ein explizites syntaktisch-relationales Begriffsverständnis vom Verb gefestigt hat. Hierbei weiß sie allerdings nicht, dass die Verbzweitstellung lediglich in Aussagesätzen vorkommt: „Weil das nie irgendwo hingeht, z.B….ähm…es geht nicht. Trinkt Wasser die Mutter. Doch. Das geht. Hä?“ (S. 152) Diese Aussage der Schülerin zeigt, dass die Anwendung der Satzvorlagen zur Festigung des Verständnisses der Feldgliederung in verschiedenen Satzarten noch mehr Übung bedurft hätte. Die Verbposition in verschiedenen Satzarten wurde bewusst nicht tiefergehend behandelt, da dies den Rahmen der Studie überschritten hätte.
Die Schülerin bildet darauf Beispielsätze, um ihre Behauptung (dass Verben immer an der gleichen Stelle stehen) am Beispielsatz zu erläutern, bezeichnet hierbei aber „Wasser“ als Verb. Sie zeigt dann aber mit der korrekten Umstellung des Satzes zu „Wasser trinkt die Mutter“, dass sich „Wasser“ – im Gegensatz zu dem tatsächlichen Verb – verschiebt. Diese Verwechslung von Verb und Nomen kann auch die fehlende Visualisierung des Beispielsatzes zurückgeführt werden. Weitere Aspekte zum Verb kann sie nicht nennen.

Aufgabe 2: Die Schülerin markiert die Verben in den Sätzen schnell und ohne lange Überlegung. Nachdem sie alle Verben markiert hat, wird bei den einzelnen Sätzen nachgefragt, warum sie ein unterstrichenes Wort für ein Verb hält. Sie begründet die Markierung von „frisst“ als Verb damit, dass es das zweite Satzglied im Satz bildet. Beim Verb „trifft“ nennt sie dagegen die Begründung, dass es sich hierbei um ein „Tun-Wort“ handelt. Sie gibt an, dass sie weiß, dass „hat“ ein Verb ist, da dies in den Aufgaben häufig aufgetreten ist und als Verb thematisiert wurde. Beim Verb „musst“ wendet die Schülerin zur Begründung die Du-Probe an. Auf Nachfrage gibt sie an, dass diese Probe nicht in der Schule thematisiert wurde. Umso überraschender ist, dass sie diese anwendet, obwohl sie zu diesem Zeitpunkt nur verhältnismäßig kurz thematisiert und angewendet wurde. Da die Schülerin die Du-Probe allerdings bereits einmal in Aufgabe 2 des Vortests angewandt hat, ist ihre Aussage anzuzweifeln. Darauf wird ihr – wie auch im Vortest – der Hinweis gegeben, dass sie noch nicht alle Verben gefunden hat. Die Schülerin stellt die Vermutung auf, dass „wütend“ anstelle des unterstrichenen Verbs „ist“ das Verb im Satz bildet. Obwohl sie „ist“ ohne Überlegung als Verb markiert hatte, werden jetzt doch Zweifel erkennbar. Darauf erkennt sie „aufräumen“ als Verb. Dass sie dieses Verb vermutlich übersehen hat, kann damit zusammenhängen, dass lediglich die Tempusklammer und nicht die Modalklammer in den Aufgaben thematisiert wurden. Die Schülerin begründet die unterstrichenen Verben „aufräumen“, „schläft“ und „gewaschen“ wieder mit der Du-Probe. Auf die Frage, woran man noch erkennen kann, dass die unterstrichenen Wörter in Satz 6 Verben sind, antwortet sie, dass „hat“ das zweite Satzglied im Satz bildet. Auf Nachfrage gibt die Schülerin an, dass ihr das Auftreten von zwei „Königen“ an zweiter und letzter Satzgliedstelle bekannt vorkommt. Als gefragt wird, warum sie „ist“ als Verb markiert hat, begründet sie dies mit der Du-Probe. Allerdings verwendet sie hierbei die Form von „essen“. Dies zeigt nicht unbedingt, dass sie diese Probe auch zur Identifizierung vom Verb „ist“ angewandt hat. Vermutlich wusste die Schülerin bei der Nachfrage nicht mehr, in welchem Satzkontext „ist“ verwendet wurde und ist deshalb von der Grundform des Verbs „essen“ ausgegangen. Als dieses Missverständnis aufgeklärt wurde, ist die Schülerin der Ansicht, dass „wütend“ anstelle von „ist“ das Verb im Satz bildet. Hier zeigt sich die Problematik, wenn Schüler*innen eine ihnen vermittelte Probe anwenden, ohne zuvor ein ausreichend vertieftes Verständnis von diesem Lerninhalt, auf welchem die Probe basiert, entwickelt zu haben. In Satz 8 zeigt sich eine Unsicherheit bei der Anwendung der Du-Probe, da die Schülerin vermutlich erkennt, dass der Satz durch das Einsetzen des Personalpronomens „du“ inhaltlich wenig Sinn macht (Du bist dunkel). Es zeigt sich, dass ihr hierbei alternative Proben zur Identifizierung des

Verbs fehlen. Auf die Frage, weshalb sie „ist“ für das Verb gehalten hat, kann sie keine Antwort geben. Es lässt sich vermuten, dass sie die Feldgliederung von Aussagesätzen verinnerlicht hat und deswegen ein Gefühl für die Verbposition im Satz entwickelt hat, welches sie zu der Annahme geführt hat, dass „ist“ ein Verb sei.

Aufgabe 3 a): Die Schülerin stellt zu Beginn fest, dass die Satzglieder in den drei Sätzen vertauscht wurden. Sie kann außerdem angeben, dass sich das Verb an zweiter Satzgliedstelle befindet; sie ist jedoch der Meinung, dass „liegt“ nicht das Verb sein kann, da es sich nicht an zweiter Satzgliedstelle befindet. Das zeigt, dass die Feldgliederung von Aussagesätzen noch nicht ausreichend verinnerlicht wurde, da sie „auf den Boden“ nicht als ein Satzglied erkennt.

Aufgabe 3 b): In Aufgabe 3 b) fällt der Schülerin zunächst auf, dass das Partizip „gelegt“ in allen drei Sätzen an letzter Stelle steht. Nachdem sie dazu aufgefordert wird, alle Verben zu unterstreichen, erkennt sie, dass „hat“ in allen drei Sätzen an zweiter Satzgliedstelle ist. Hier hat sie somit die Feldgliederung der Sätze korrekt erkannt.

Aufgabe 3 c): In Aufgabe 3 c) kann die Schülerin den Satz verbessern, sodass er grammatikalisch korrekt ist. Außerdem erkennt sie, dass „die Mädchen“ in der Mehrzahl steht und „das Mädchen“ in der Einzahl. Sie gibt an, dass der Artikel geändert werden muss, kann aber nicht angeben, dass der Stamm vom Verb unverändert bleibt und sich die Endung von „en“ zu „t“ ändert. Das bedeutet allerdings nicht, dass sie die Verbkonjugation nicht verstanden hat und dieses Verständnis nicht bei der Identifizierung von Verben in Sätzen anwenden kann.

Aufgabe 3 d): In Aufgabe 3 d) kann sie benennen, dass das „t“ sich falsch anhört. Hier zeigt sich, dass sie die Zusammensetzung vom Verb aus dem Stamm und seiner Endung verinnerlicht hat. Als nachgefragt wird, wie sich das Verb ändern muss, damit der Satz richtig klingt, antwortet die Schülerin zunächst fälschlicherweise, dass sich das „t“ zu einem „en“ ändert. Erst als der Satz „Ich lachen“ vorgelesen wird, korrigiert sie ihre Antwort korrekt. Dies zeigt, dass sie nicht weiß, dass Verben neben „t“ und „en“ auch andere Verbendungen aufweisen können.

Aufgabe 3 e): In Aufgabe 3 e) erkennt die Schülerin sofort, dass die ersten zwei Sätze ähnlich sind. Sie begründet dies mit der ähnlichen Bedeutung von „schenkt“ und „gibt“. Darauf revidiert sie ihre Antwort, indem sie angibt, dass der zweite und der dritte Satz im Gegensatz zum ersten ähnlich sind. Dies begründet sie mit der inhaltlichen Verbindung, die die Wörter „Lehrerin“ und „Schule“ aufweisen. Es wird darauf hingewiesen, dass sie den *Aufbau* der drei Sätze vergleichen soll. Hierauf findet die Schülerin keine weitere Begründung. Dass sie nicht mit der Ähnlichkeit der vom Verb geforderten Satzglieder argumentiert, kann darauf zurückzuführen sein, dass dieser Lerninhalt nicht ausreichend verstanden bzw. vertieft wurde, sodass das Verständnis von diesem zur Beantwortung der Fragestellung genutzt werden konnte.

Aufgabe 3 f): In Aufgabe 3 f) erkennt die Schülerin korrekt, welche Satzglieder weggelassen werden können und welche obligatorisch sind, damit der Satz noch richtig klingt. Auf die Frage, warum man „in der Turnhalle“ weglassen kann, stellt sie die Vermutung auf, dass man immer das letzte Satzglied weglassen kann. Dies zeigt, dass sie das ansatzweise erlangte Verständnis der Verbvalenz in der Aufgabe nicht anwenden kann.

4.2 Ergebnisse der Studie

In Kap. 3 wurde die methodische Vorgehensweise bei der Auswertung der Studie beschrieben. Hierbei wurden die Haupt- und Unterkategorien definiert und die Darstellungsweise der Ergebnisse in den Tabellen beschrieben. Im vorliegenden Kapitel werden diese Tabellen vorgestellt. Im Anschluss an jede Tabelle folgen eine Beschreibung und Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf ein entwickeltes funktionales Verständnis vom Verb (Fragestellung 2) und auf das Erreichen der Lernziele bzw. das Verständnis der Lerninhalte (Fragestellung 1). Zusätzlich werden – wenn möglich – die Ergebnisse des direkten Vergleichs des Vor- und Nachtests (Kap. 4.2.1) in die Interpretationen miteinbezogen. Diese sollen insbesondere Aufschluss geben, inwieweit sich aus den Ergebnissen eine verbesserte Fähigkeit der Schülerin, Verben in Sätzen zu erkennen (Fragestellung 3), ableiten lässt.

Bemerkung zu den Tabellen:
In den Tabellen wurden folgende Abkürzungen verwendet:

Vst= Verständnisstufe
S= Schülerin
A= Aufgabe
T= Vor- oder Nachtest

Innerhalb der Kontexteinheiten wurden z.T. für das Verständnis irrelevante Aussagen weggelassen, um den Umfang der Tabelle zu begrenzen. Derartige Auslassungen wurden mit […] gekennzeichnet. Zum Teil wurden den Textausschnitten (Kontexteinheiten) Erläuterungen hinzugefügt, um diese in den Unterrichtsablauf einordnen zu können. Es wurde beispielsweise die Aufgabe, innerhalb derer der Gesprächsausschnitt stattgefunden hat, hinzugefügt oder auch die Beispielsätze angegeben, über die in dem Gesprächsausschnitt gesprochen wurde.

4.2.1 Vor- und Nachtest

In den nachfolgenden Unterkapiteln werden in den Tabellen *Kodiereinheiten* aus dem Vor- und Nachtest, die Aussagen über das Verständnis der Lerninhalte aus Aufgabe 3 des Vor- und Nachtests treffen, den Verständnisstufen zugeordnet und dort begründet. Aus diesem Grund werden im vorliegenden Unterkapitel ausschließlich die Ergebnisse des Vor- und Nachtests der Aufgaben 1 und 2 gegenübergestellt und interpretiert. Aufgabe 1 und 2 haben das explizite und implizite Wissen über Verben abgefragt. Die Ergebnisse des Vergleichs sollen Aufschluss darüber geben, ob sich das vorhandene explizite Wissen von Verben nach der Unterrichtseinheit verändert hat. Außerdem soll herausgefunden werden, inwieweit bei der Identifizierung von Verben in Sätzen syntaktisch-relational oder auch funktional begründet wird (Fragestellung 2). Aus den Ergebnissen der Aufgabe 2 der beiden Tests soll abgeleitet werden, ob sich eine verbesserte Fähigkeit, Verben in Sätzen zu erkennen (Fragestellung 3), zeigt.

Aufgaben 1 von Vor- und Nachtest:

Kategorien	**Explizite Begriffsvorstellung Vortest**	**Explizite Begriffsvorstellung Nachtest**
semantisch	Handlungsverben	-
syntaktisch-relational	-	Das Verb bleibt immer an der gleichen Stelle (keine korrekte Ausdrucksweise).

		Die Schülerin weiß nicht, dass dies nur innerhalb einer Satzart der Fall ist.
orthografisch	Verben schreibt man klein	-

Tabelle 7: Ergebnisse der Aufgaben 1 des Vor- und Nachtests

Es zeigt sich, dass im Nachtest nicht mehr die explizite Begriffsvorstellung von Verben als „Tun-Wörter“ vorherrscht, sondern ein teilweise entwickeltes syntaktisch-relationales Verständnis. Allerdings ist dieses noch unzureichend verinnerlicht, da die Schülerin nicht weiß, dass sich die Verbstellung im Satz in den verschiedenen Satzarten unterscheidet.

Aufgaben 2 des Vor- und Nachtests:

Verben der jeweiligen Sätze 1-8	**Implizites Wissen Vortest**		**Implizites Wissen Nachtest**	
	Verb korrekt	**Begründung der S**	**Verb korrekt**	**Begründung der S**
1) frisst	+	Grundform, Tun-Wort	+	Verbposition
2) trifft	+	Grundform, Tun-Wort	+	Tun-Wort
3) hat	+	Herleitung von Grundform?	+	Gewusst
4) muss…machen muss…aufräumen	+ … +	-	+ … +	Du-Probe
5) wacht auf schläft ein	+	Tun-Wort, Ich- bzw. Du-Probe	- (nur „schläft“)	Tun-Wort Du-Probe
6) hat… geputzt hat… gewaschen	+ … +	Tun-Wort	+ … +	- hat: gewusst - gewaschen: Du-Probe, Verbposition
7) ist	-	„ist“ kann man nicht tun.	+/- (unsicher)	- Ich-Probe: Ich bin *wütend.* → Verb= wütend - „im Gefühl“: Verb = ist
8) ist	-	keine logische Begründung	+/- (unsicher)	Du-Probe funktioniert nicht

Tabelle 8: Ergebnisse der Aufgaben 2 des Vor- und Nachtests

Im Vortest begründet die Schülerin alle Handlungsverben semantisch, indem sie die Tun-Probe anwendet. Bei den Verben „frisst“ und „trifft“ nennt sie jeweils die Grundform des Verbs. Dies lässt vermuten, dass für sie das Bilden der Grundform eine weitere Probe ist, um Verben zu identifizieren.

Im Nachtest wendet sie größtenteils die Du-Probe an, begründet aber auch zwei Handlungsverben semantisch und zwei Handlungsverben sogar mit ihrer Position im Satz. Im Nachtest erkennt die Schülerin nicht, dass das Präverb „ein“ zum Verb dazugehört, im Vortest hat sie das Präverb ebenfalls

markiert. In den Sätzen 7 und 8 wird erkennbar, dass die Schülerin ein Gefühl für die Feldgliederung von Sätzen entwickelt hat. Hier zeigt sich, dass bereits ein erstes syntaktisch-relationales Verständnis – wenn auch nur implizit – entwickelt wurde.

Im Vortest hält sie die Prädikative „müde“ und „sonnig“ für die Verben – logisch begründen kann sie dies allerdings nicht. Kurzzeitig ist sie der Meinung, dass „ist“ auch als Verb infrage kommen könnte. Sie verwirft dies aber sofort wieder mit der Begründung, dass man „ist“ ja nicht tun kann und es deshalb kein Verb sein kann. Hier zeigt sich, dass sie die Tun-Probe für eine sichere Methode hält, um Verben zu identifizieren. Da die Probe mit „müde“ allerdings auch nicht funktioniert hat, war die Schülerin vermutlich verunsichert. Im Nachtest zeigt sich bei den Sätzen 7 und 8, dass die Schülerin inzwischen die Tun-Probe weitestgehend verworfen hat und stattdessen die Du-Probe bevorzugt.

Dass sich die Du-Probe z.T. als nicht brauchbar erwiesen hat (bei der Anwendung mit einem Expletivum in Aufgabe 2) zeigt, dass das Verständnis des Zusammenhangs dieser Probe und der Verb-Subjekt-Kongruenz noch nicht ausreichend gefestigt wurde. Wenn ein tiefergreifendes Verständnis der Verb-Subjekt-Kongruenz vorgelegen hätte, hätte die Schülerin das „es“ (Aufgabe 2, Satz 8 im Vor- und Nachtest) als Pronomina erkannt, welches den Numerus und die Person des Verbs bestimmt. Außerdem wäre bei einem tiefergehenden Verständnis des Inhalts keine Unsicherheit darüber entstanden, ob „ist“ oder „dunkel“ bzw. „sonnig“ das Verb im Satz bildet. Auf die Frage, welches Wort oder welche Wörter nun Verben sind, überwiegt bei der Schülerin das Gefühl, dass „ist“ das Verb ist.

Der nächste Schritt in der Förderung des syntaktisch-relationalen bzw. funktionalen Verständnisses vom Verb wäre somit, die Verbposition in Sätzen noch weiter zu vertiefen, sodass die Schülerin dieses Wissen beim Erkennen von Verben im Text auch bei schwierigen Verben wie „sein“ anwenden kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass

- nicht mehr eine semantische Begriffsvorstellung vom Verb (die im Vortest festgestellt wurde) sondern eine syntaktisch-relationale dominiert,
- bei der Identifizierung von Verben in Sätzen zum Teil syntaktisch-relational bzw. morpho-syntaktisch argumentiert wurde und
- zwar keine quantifizierte verbesserte Fähigkeit, Verben in Sätzen zu erkennen, aus den Ergebnissen abgeleitet werden kann, die Schülerin jedoch bei der Identifizierung von Verben überwiegend die Du-Probe anwendet, die eine sicherere und eindeutigere Identifizierung zulässt als die Tun-Probe (damit ist die Schülerin befähigt, Verben in Sätzen besser zu erkennen).

4.2.2 Verständnis von Satzgliedern (K1)

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse der Hauptkategorie „Verständnis von Satzgliedern“ in einer Tabelle dargestellt und interpretiert.

K1: Verständnis von Satzgliedern

Vorbemerkung:

Um übersichtlich darstellen zu können, wie sich die Fähigkeit, Satzglieder in Sätzen korrekt zu erkennen, verbessert hat, wurde in Tabelle 9 wie folgt vorgegangen:

- Es wurden die Sätze, in denen die Satzglieder *auf Anhieb* korrekt erkannt wurden, aufgeführt. Wurden die Satzgliedgrenzen nur *durch eine erneute Erklärung der VL* korrigiert, wurde der Satz nicht zusätzlich als „korrekt erkannt“ aufgeführt.
- Die Sätze, in denen zunächst die Satzglieder nur teilweise korrekt erkannt wurden und in welchen sich die Schülerin im Gespräch selbst verbessert hat, wurden zweimal aufgeführt: Diese Sätze wurden in die Spalte „teilweise korrekt erkannt“ und in die Spalte „korrekt erkannt“ eingeordnet.
- In der Tabelle wurde durch Unterstreichen gekennzeichnet, welche Wörter fälschlicherweise als ein Satzglied genannt oder markiert wurden.

Tabelle 9: Ergebnisse der Kategorie 1 „Verständnis von Satzgliedern

A/T (Tab. 9)	Satzglieder erkennen				Nr.	Erklärkompetenz		VSt	Verständnisstufendefinition	Bemerkung
	falsch	**teilweise korrekt**	**korrekt**	**Bemerkung**		**Wörtliche Äußerung der S (Kontexteinheiten, Kodiereinheiten)**	**Paraphrasierung/ Generalisierung**			
VT	-		-		1	*Die S liest die Aufgabenstellung von Aufgabe 3 des Vortests:* *Schau dir die Position vom Verb in den Sätzen an. Was fällt dir auf?* *Tim stellt das Glas auf den Tisch.* *Auf den Tisch stellt Tim das Glas.* *Das Glas stellt Tim auf den Tisch.* S: Ich glaub, ich weiß was Satzglieder…weil man kann auch sagen: In der Schule macht Tim seine Hausaufgaben.	Durch die Markierung der Satzgliedgrenzen erkennt die S, dass Wörter ein Satzglied bilden, wenn sie zusammen verschiebbar sind.	(Stufe 2)	***Verständnis, keine (korrekte) Erklärung***	*Verständnis nicht überprüft, da Satzglieder nicht bestimmt werden sollten. Äußerung deutet lediglich auf Verständnis hin, beweist es aber nicht.*
A1		Die Mutter sieht ein Haus.			1	S: Weil wenn zwei Wörter zusammenbleiben, dann heißt es, es ist ein Satzglied. VL: Und, sag mir mal alle Satzglieder in dem Satz. Also zeig mir mal, welche Wörter immer ein Satzglied bilden. *Die S macht nichts.* VL: Zeig mir mal ein Satzglied in dem Satz. Die S zeigt auf „ein Haus“, auf „die Mutter“. VL: Und gibt’s noch ein Satzglied? S: Ne. VL: Was ist mit „sieht“? S: Ist kein Satzglied. VL: Und warum? S: Weil…weil „sieht“ kein Pärchen hat.	Die S gibt an, dass immer *zwei* Wörter beim Umstellen zusammenbleiben und somit ein Satzglied bilden	Stufe 1	***Teilweise korrektes Verständnis, keine (korrekte) Erklärung**:* *Die Schülerin hat ein nur teilweise richtiges Verständnis von Satzgliedern. Sie kann die Satzglieder in den Sätzen teilweise richtig bestimmen.*	
		Der Vater geht in den Garten.								
			Tom gibt der Freundin ein Geschenk.							
AB 1			Der Vater fährt ein rotes Auto.					Stufe 2	***Verständnis, keine (korrekte) Erklärung**:* *Die Schülerin kann die Satzglieder korrekt erkennen, kann aber nicht (korrekt) erklären, was ein Satzglied ist.*	*Dass ein Verständnis von Satzgliedern vorliegt, lässt sich an den korrekt erkannten Satzgliedern in den Sätzen erkennen. Eine Erklärung wird nicht gefordert. Deshalb ist unklar, ob sie dies bereits könnte.*
			Die Lehrerin erklärt den Kindern die Planeten.							
			Die Mutter kauft im Supermarkt Erdbeeren.			VL: Okay. Was passiert mit denen, wenn man den Satz umstellt? S: Wenn man den Satz umstellt, bleiben manche immer noch so gleiche aber die stellen sich um. Z.B. „Im Sup“…Warte…Z.B. „im Supermarkt“. Des bleibt zwar zusammen, aber des kann auch manchmal hier oder hier (*die S zeigt auf andere Stellen im Satz*).	Die S erklärt am konkreten Beispiel korrekt, dass die Wörter, die beim Umstellen zusammenbleiben, ein Satzglied bilden.	Stufe 3	***Verständnis und Erklärung am konkreten Beispiel**:* *Die Schülerin kann am konkreten Bespiel korrekt erklären, wie die Satzglieder im Satz identifiziert werden können. Sie kann die Satzglieder in den Sätzen sicher identifizieren.*	

Fortsetzung Tabelle 9 siehe Folgeseite

A/T (Tab. 9)	Satzglieder erkennen				Nr.	Erklärkompetenz		VSt	Verständnisstufendefinition	Bemerkung
	falsch	teilweise korrekt	Korrekt	Bemerkung		Wörtliche Äußerung der S (Kontexteinheiten, Kodiereinheiten)	Paraphrasierung/ Generalisierung			
A2		Lena gibt ihrer Mutter ein Geschenk.		Grund für nur teilweise korrektes Erkennen der Satzglieder nicht erklärbar.	1	VL: Zeig mal, welches ein Satzglied ist. *Die S zeigt auf „Lena“ und „ihrer“.* VL: Ah, oh ne, das hat nicht gestimmt. Überleg nochmal hier. Also „mittwochmorgens“ hast du gesagt… S: Des hier ganz alleine (*die S zeigt auf „Lena“*). VL: Ja. Wie kommst du darauf? S: Weil „Lena“ ein Nomen ist. VL: Ja, das stimmt, aber guck mal, „Mutter“ ist auch ein Nomen. S: Hm. VL: Wie kannst du rausfinden, ob „Lena“ ein Satzglied ist? S: Weil des..weil gar kein…„Lena“ verändert sich halt irgendwo, weil „Lena gibt ihrer Mutter morgens ein Geschenk“. VL: Mhm, also du kannst „Lena“ an den Satzanfang stellen und was passiert dann? Kommt dann noch ein anderes Wort mit oder geht es alleine? S: Nein, aber trotzdem ist es eins.. VL: Also warum genau ist es jetzt ein Satzglied? S: Weil man kann es z.B. da oder da oder da irgendwo hinsetzen *(die S zeigt die möglichen Positionen korrekt).*	Die S gibt an, dass das Wort ein Satzglied bildet, da es sich „verändert“.	(Stufe 2)	***Verständnis, keine (korrekte) Erklärung**:* *Die Schülerin kann die Satzglieder (größtenteils) korrekt erkennen, kann aber nicht (korrekt) erklären, was ein Satzglied ist.*	*Da die S beim AB 1 ein Verständnis für Satzglieder gezeigt hat, kann davon ausgegangen werden, dass dieses auch in A2 vorhanden ist. Die Kodiereinheit gibt keinen Aufschluss über ein Verständnis des Lerninhalts.*
			Lena gibt ihrer Mutter ein Geschenk.		2	VL: Also warum genau ist es jetzt ein Satzglied? S: Weil man kann es z.B. da oder da oder da irgendwo hinsetzen (*die S zeigt die möglichen Positionen im Satz korrekt*).	Die S gibt korrekt an, dass ein Wort ein Satzglied bildet, da es an eine andere Stelle verschiebbar ist.	Stufe 3	***Verständnis und Erklärung am konkreten Beispiel**:* *Die Schülerin kann am konkreten Bespiel korrekt erklären, wie die Satzglieder im Satz identifiziert werden können. Die Verwendung korrekter Fachbegriffe muss nicht gegeben sein. Sie kann die Satzglieder in den Sätzen sicher identifizieren.*	
					3	VL: Also warum ist jetzt „ihre Mutter“ ein Satzglied, versuch’s nochmal zu erklären. […] S: Weil die zwei…die zwei Bausteine, die bleiben immer zusammen.	Die S gibt an, dass Wörter ein Satzglied bilden, da sie beim Umstellen des Satzes zusammen bleiben. Sie verwendet falsche Begrifflichkeiten.			
A3		Gestern hat Lena dem Freund ein Buch gegeben.		- Zunächst nicht als 2 Satzglieder erkannt, da die 3 Wörter beim Umstellen immer zusammengeblieben sind. - Umstellungsprobe zur Erkennung von Satzglieder aber verstanden. → **Die S kann Satzglieder noch nicht sicher bestimmen.**				(Stufe 3)		
			Gestern hat Lena dem Freund ein Buch gegeben.							

Fortsetzung Tabelle 9 siehe Folgeseite

A/T (Tab. 9)	Satzglieder erkennen				Nr.	Erklärkompetenz		VSt	Verständnisstufendefinition	Bemerkung
	falsch	teilweise korrekt	Korrekt	Bemerkung		Wörtliche Äußerung der S (Kontexteinheiten, Kodiereinheiten)	Paraphrasierung/ Generalisierung			
Wdh. A2& A3			Der Lehrer hat alle Kinder begrüßt.							
			Marie schreibt ihrer Oma einen Brief.			S: Satzglieder, das sind, was zusammen bleibt, ne, was man umsetzen, umtauschen, umsetzen kann.	Die S gibt an, dass ein Wort oder Wörter ein Satzglied bilden, wenn es alleine oder sie zusammen an eine andere Stelle im Satz verschoben werden können.	Stufe 4	***Allgemeines Verständnis und Erklärung:*** *Die Schülerin kann allgemein erklären, wie man Satzglieder erkennen kann. Sie kann die Satzglieder in den Sätzen sicher identifizieren.*	
			Marie hat ihrer Oma einen Brief geschrieben.							
A4										
Test 2			Lena mag gerne kleine Hunde.							
A5			Tom gibt die Mutter Geschenke.		1	*Die S soll die Wortkarten auf die Satzvorlage legen und ein passendes Verb ins Königsfeld schreiben. Die S legt den Satz: „Die Mutter gibt Tom Geschenke."* […] VL: Also jetzt kannst du wieder überlegen, wie man die Satzglieder erfragen kann. Sag mal ganz kurz, was Satzglieder sind in dem Satz. S: Satzglieder sind die, die zusammenbleiben, aber sich z.B.: Tom gibt die Mutter Geschenke. VL: Also was ist ein Satzglied in dem Satz? S: Also z.B. die Zwei bleiben immer zusammen, das ist ein Satzglied. VL: Die Mutter, mhm. Was ist noch eins? S: Das ist ein Verb. Und das ist ein Satzglied und das hier auch (*die S zeigt die Satzglieder korrekt).*	Die S gibt an, dass die Wörter, die beim Umstellen zusammenbleiben, ein Satzglied bilden. Sie erkennt die Satzglieder des Satzes korrekt.	Stufe 4		
Wdh. A5			Die Mutter isst Kuchen.							
			Sie friert.							
			Die Mutter öffnet dem Vater die Tür.							
			Der Vater ruft die Mutter <u>an</u>.	Schwieriges Verb aufgrund des Präverbs, vorher nicht thematisiert						
A6										
NT										

Ergebnisse der Tabelle 9: Verständnis von Satzgliedern (K1)

Im Vortest deutet sich an, dass bereits ein Verständnis von Satzgliedern (aus dem Schulunterricht) vorliegt. Im ersten Beispielsatz kommen – mit Ausnahme des Verbs – *nur* Satzglieder vor, die jeweils aus zwei Wörtern bestehen. Aus diesem Grund ist die Schülerin zunächst der Meinung, ein Satzglied würde immer aus zwei Wörtern bestehen und das „sieht“ kein Satzglied ist. Beim Bearbeiten des Arbeitsblattes 1 zeigt sich dann aber, dass sie die Umstellprobe zur Identifizierung von Satzgliedern versteht, da sie die Satzglieder in den Beispielsätzen richtig erkennt. Außerdem kann sie am konkreten Beispiel erklären, warum bestimmte Wörter ein Satzglied bilden. In Aufgabe 2 zeigt sich wieder ein Rückschritt, da die Schülerin zunächst falsch erklärt, was unter einem Satzglied zu verstehen ist. Außerdem identifiziert sie die Satzglieder nur teilweise richtig. Im Gespräch erkennt die Schülerin aber von allein, welche Wörter in dem Satz Satzglieder bilden. Bei der Wiederholung der Inhalte der Aufgaben 2 und 3 in Unterrichtsstunde 5 sowie in den darauffolgenden Unterrichtsstunden zeigt sich, dass die Schülerin die Satzglieder inzwischen sicher bestimmen kann. In der Unterrichtsstunde 5 kann die Schülerin erstmalig allgemein erklären, wie man Satzglieder identifizieren kann.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Schülerin zu Beginn der Studie noch unsicher im Erkennen von Satzgliedern ist. Mit zunehmender Übung wird sie immer sicherer in der Erkennung. Somit wurde das Lernziel 1 von Aufgabe 1 (Satzglieder korrekt identifizieren) erreicht: *Die Schülerin versteht die Umstellprobe als Mittel zur Identifizierung von Satzgliedern und wendet diese adäquat an. Sie zeigt dies, indem sie die Beispielsätze mit den Wortkarten korrekt umstellt.*

Damit konnte bei der Schülerin ein Verständnis von Satzgliedern innerhalb weniger Unterrichtsstunden aufgebaut werden. Eine wesentliche Hilfestellung war dabei mit Sicherheit, dass das Erkennen von Satzgliedern im Schulunterricht der Schülerin bereits vor der Studie thematisiert wurde und somit nicht vollständig unvertraut war.

Insgesamt lässt sich aus den in der Tabelle dargestellten Ergebnissen ablesen, dass es einiger Erarbeitungs- und Übungsstunden bedarf, bis die Umstellprobe zur Identifizierung von Satzgliedern sicher und korrekt angewandt werden kann und sich auch die Fähigkeit entwickelt hat, sich korrekt über den Lerninhalt auszudrücken.

4.2.3 Verständnis der Feldgliederung von Sätzen (K2)

In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse der Hauptkategorie „Verständnis der Feldgliederung von Sätzen“ in einer Tabelle dargestellt und interpretiert.

Tabelle 10: Ergebnisse der Kategorie 2 „Verständnis der Feldgliederung von Sätzen“

A/T (Tab. 10)	**Einordnung der Sätze in die Satzvorlagen**			**Nr.**	**Erklärkompetenz der S**		**Vst**	**Bemerkung**	**Verständnisstufen Definition**
	falsch	**richtig**	**Bemerkung**		**Wörtliche Äußerungen der S (Kontexteinheiten, Kodiereinheiten)**	**Generalisierte Äußerungen der S**			
VT				1	**A3 a) des Vortests:** […] S: Tim stellt das Glas auf den Tisch. Stellt. […] *Die S unterstreicht das Verb nach Aufforderung.* S: Auf den Tisch stellt Tim das Glas. Wieder „stellt“. Das Glas stellt Tim auf den Tisch. Wieder „stellt“. Das ist immer den gleichen Satz, nur manchmal umgetauscht oder so! (1) VL: Was ist umgetauscht? S: Also das ist auf jeden Fall immer noch den gleichen Satz mit dem Glas auf dem Tisch. VL: Mhm. Also ist es immer die gleiche Satzaussage. S: Mhm. Und immer noch den gleichen Satz…und das „stellt“ ist woanders…(2) weil sonst muss es heißen: Tim stellt das Glas auf den Tisch.	(1) Die S erkennt, dass es sich bei den drei Sätzen um den gleichen Satz handelt und dass dieser lediglich umgestellt wurde. (2) Die S gibt an, dass sich das Verb beim Umstellen des Satzes nicht mehr an der gleichen Position befindet.	Stufe 0		***Unverständnis der Feldgliederung**: Die S erkennt keine Feldgliederung.*
				2	VL: […] Einmal steht das Verb hier, einmal hier und einmal hier (*die VL zeigt unterschiedliche Verbpositionen im Satz*). Was fällt dir auf? S: Dass das Verb immer hinter ein anderes Wort gesetzt wird.	Die S gibt an, dass das Verb in den umgestellten Sätzen nach unterschiedlichen Wörtern kommt.			
A1				1	VL: Also, was fällt dir auf, wenn du anschaust, an welcher Stelle die Satzglieder sind? Was ist bei allen drei Sätzen gleich? S: Das „gibt“. VL: Genau, das ist immer an der gleichen Stelle, gel? Und an welcher Stelle ist es? S: In der Mitte.	Die S gibt an, dass sich das Verb beim Umstellen des Satzes immer in der Mitte des Satzes befindet.	Stufe 1		***Teilweise vorhandenes Verständnis der Feldgliederung von Aussagesätzen mit 1 Verb:** Die Schülerin versteht am konkreten Beispielsatz, dass - das Verb eine feststehende Position im Aussagesatz hat. - dass die anderen Satzglieder unterschiedliche Positionen im Satz einnehmen können.*
	Tom gibt der Freundin ein Geschenk.		Die S ordnet alle Wörter in ein Untertanenfeld ein. Sie scheint somit Satzvorlage nicht zu verstehen.	2	VL: Naja, du hast ja grad schon richtig gesagt: Hier ist’s an der 4. Stelle, Tom ist an der 1. Stelle. An welcher Stelle ist das (*die VL zeigt auf das Verb)*? S: Zwei. VL: Genau, an der 2. Stelle. „Gibt“ ist immer an der 2. Stelle, okay? In jedem Satz! Das sind alles Aussagesätze, also Sätze mit nem Punkt hinten und da ist „gibt“ immer an der 2. Stelle, okay? […] VL: Und was ist mit den anderen Satzgliedern? Sind die auch immer an der gleichen Stelle? S: Nein.[…] VL: Was ist mit denen? S: Weil hier ist einer da, einer da und einer hier (*die S zeigt auf die entsprechenden Satzglieder).*	Die S erkennt, dass die Satzglieder (mit Ausnahme des Verbs) unterschiedliche Positionen im Satz einnehmen können.			

Fortsetzung Tabelle 10 siehe Folgeseite

A/T (Tab. 10)	Einordnung der Sätze in die Satzvorlagen			Nr.	Erklärkompetenz der S		Vst	Bemerkung	Verständnisstufen Definition
	falsch	**richtig**	**Bemerkung**		**Wörtliche Äußerungen der S (Kontexteinheiten, Kodiereinheiten)**	**Generalisierte Äußerungen der S**			
				3	VL: Welche Satzgliedstelle ist das? Ist „sieht“? S: In der Mitte. VL: Ist es das 1. Satzglied, das 2. oder das 3.? S: Zweite. […] VL: Genau. Also, stimmt des, ist es genauso wie hier? Ist das Verb hier auch das 2. Satzglied? S: Jap. […] VL: Und wie ist es hier bei den Sätzen? Das wievielte Satzglied ist das Verb bei *den* Sätzen, wenn du jetzt nur die zwei Aussage… S: Hier ist es zwei. Und hier ist zwei und hier ist…auch zwei? Ahh, also immer die zwei! VL: Genau, aber nur bei welchen Sätzen? […] S: Punkt?	Die S erkennt, dass sich das Verb im Aussagesatz immer an zweiter Satzgliedstelle befindet.	(Stufe 2)	Die Stufe 2 nur mit Hilfestellung durch Fragen der VL erreicht. Es erfolgte keine eigenständige Wiedergabe der S.	***Verständnis der Feldgliederung von Aussagesätzen mit 1 Verb:*** Die Schülerin versteht, - dass ein Satz in Feldern organisiert ist. - dass das Verb sich an zweiter Satzgliedstelle im Aussagesatz befindet. - Die Schülerin kann die Sätze korrekt in die Satzvorlage einordnen.
				4	S: Tom gibt der Freundin ein Geschenk. VL: Genau. Und du siehst, hier im ersten Feld, da ist jetzt nur Tom drin, dann kommt das Verb, das ist der König und dann kommen noch zwei weitere Satzglieder, nämlich „der Freundin“ und „ein Geschenk“. Was passiert jetzt, wenn du den Satz umstellst? Stell ihn mal um! […] S: Der Freundin gibt Tom ein Geschenk. VL: Genau, richtig. Und was ist jetzt passiert? Was ist jetzt hier in dem ersten Feld? S: Untertanen. VL: Ja, das sind einmal die Untertanen. Da ist einmal „der Freundin“ drin. Vorhin war „Tom“ drin und jetzt steht da „der Freundin“ drin, okay? Und was steht hier in dem zweiten Untertanenfeld? S: „Tom“ und „ein Geschenk“. VL: Genau, also Tom ist hier nach hinten gerutscht und du siehst, des Verb, das ist immer an der gleichen Stelle. Und jetzt leg mal noch den dritten Satz, den du hier aufgeschrieben hast. *Die S legt die 3. Möglichkeit des Satzes korrekt.* VL: Genau. Kannst du beschreiben, was jetzt passiert ist mit den Satzgliedern? S: Die haben sich umgetauscht.	Die S erkennt, dass sich die Satzglieder (mit Ausnahme des Verbs) vertauschen lassen.		Ob Stufe 2 tatsächlich erreicht wurde, geht nicht aus der Kontexteinheit hervor.	
				5	VL: Okay, also, wir haben ja davor gehabt, dass das Verb immer an einer bestimmten Stelle ist im Aussagesatz. Welche Stelle war das nochmal? […] S: Zweite.	Die S weiß, dass sich das Verb im Aussagesatz immer an zweiter Satzgliedstelle befindet und dass die anderen Satzglieder ihre Position wechseln können.	Stufe 3		***Verständnis der Feldgliederung von Aussagesätzen mit 1 Verb & korrekte Erklärung:*** *Die S kann erklären,* - *dass ein Satz in Feldern organisiert ist.* - *dass das Verb sich an zweiter Satzgliedstelle im Aussagesatz befindet.*

Fortsetzung Tabelle 10 siehe Folgeseite

A/T (Tab. 10)	Einordnung der Sätze in die Satzvorlagen			Nr.	Erklärkompetenz der S		Vst	Bemerkung	Verständnisstufen Definition
	falsch	**richtig**	**Bemerkung**		**Wörtliche Äußerungen der S (Kontexteinheiten, Kodiereinheiten)**	**Generalisierte Äußerungen der S**			
AB 1		Der Vater fährt ein rotes Auto.							
		Die Lehrerin erklärt den Kindern die Planeten.							
		Die Mutter kauft im Supermarkt Erdbeeren.			VL: Kannst du mir nochmal erklären, was jetzt des Besondere ist am Verb, also an dem König? S: Weil des immer an dem gleichen Stelle stehen bleibt. VL: Mhm. Genau. Also du siehst immer hier in der Königsspalte ist das Verb. Und an welcher Satzgliedstelle ist des Verb immer? Also das wie vielte Satzglied ist das Verb im Aussagesatz? S: Es ist immer des…Zweite. VL: Genau, richtig. Gut. Und was ist mit den anderen Satzgliedern? Sind die auch manchmal an der gleichen Stelle oder nicht? S: Ne. VL: Okay. Was passiert mit denen, wenn man den Satz umstellt? S: Wenn man den Satz umstellt, bleiben manche immer noch so gleiche, aber die stellen sich um. Z.B. „Im Sup"…Warte…Z.B. „im Supermarkt". Des bleibt zwar zusammen, aber des kann auch manchmal hier oder hier (*die S zeigt auf andere Positionen im Satz*).				
A2		Lena gibt ihrer Mutter ein Geschenk.							
		Mittwochmorgens am Geburtstag gibt Lena ihrer Mutter ein Geschenk.		1	S: Mittwochmorgens am Geburtstag gibt Lena ihrer Mutter ein Geschenk. […] VL: Okay, ich glaube mehr Wörter kann man jetzt nicht noch einbauen. Man kann theoretisch noch andere Sätze legen, aber das reicht jetzt erstmal. Und fällt dir jetzt was auf, jetzt, wo du noch so viele Wörter ergänzt hast? *Die S antwortet nichts.* VL: Fällt dir was auf? Was ist jetzt passiert, wenn du das jetzt anschaust, was ist hier in dem Feld von den Untertanen passiert, was ist hier beim König passiert und was ist passiert in dem andren Feld von den Untertanen? S: Da sind viele…warte…da sind viele andere Wörter hier reingekommen. VL: Mhm, wo genau sind die reingekommen? S: Bei den Untertanen, aber bei dem König bleibt es so.	Die S erkennt, dass man beliebig viele Satzglieder in das Untertanenfeld einfügen kann, wobei im Königsfeld immer nur das Verb steht.	Stufe 3		
		Mittwochmorgens gibt Lena ihrer Mutter ein Buch aus der Bücherei.							

Fortsetzung Tabelle 10 siehe Folgeseite

A/T (Tab. 10)	Einordnung der Sätze in die Satzvorlagen			Nr.	Erklärkompetenz der S		Vst	Bemerkung	Verständnisstufen Definition
	falsch	**richtig**	**Bemerkung**		**Wörtliche Äußerungen der S (Kontexteinheiten, Kodiereinheiten)**	**Generalisierte Äußerungen der S**			
A3				1	VL: Und was haben wir davor nochmal gelernt über die Aussagesätze? An welcher Stelle waren die Verben da immer? S: In der Mitte. […] Also fast in der Mitte. An dem zweiten Wort.	Die S gibt an, dass sich Verben in Aussagesätzen immer in der Satzmitte stehen bzw. an 2. Wortstelle befinden.	Stufe 1		***Teilweise vorhandenes Verständnis der Feldgliederung von Aussagesätzen mit 1 Verb**: Die Schülerin versteht am konkreten Beispielsatz, dass - das Verb eine feststehende Position im Aussagesatz hat. - dass die anderen Satzglieder unterschiedliche Positionen im Satz einnehmen können.*
				2	VL: […] Ein Buch hat Lena gestern dem Freund gegeben. […] *Die S unterstreicht die Satzglieder in verschiedenen Farben*. VL: Okay, was fällt dir jetzt auf, wenn du die Sätze anschaust? S: Dass die Verben immer so bleiben, guck: „Hat“, „hat“, „hat“, „hat“ und hier immer die Verben beim Gleichen ist: „geben“, „geben“, „geben“, „geben“ (*die S zeigt auf die genannten Verben*).	Die S erkennt, dass die Verben beim Umstellen des Satzes immer an der gleichen Stelle bleiben.			
	Dem Freund hat Lena gestern ein Buch gegeben.		„gegeben“ zuerst in Untertanenfeld trotz richtiger Satzvorlage						
Wdh. A2& A3	Der Lehrer hat alle Kinder begrüßt.		Alle Wörter in Untertanenfeld → versteht Satzvorlage nicht?						
			falsche Satzvorlage, „begrüßt“ zu Untertanen →Die S hat die Feldgliederung der Sätze im Präsensperfekt noch nicht verinnerlicht.		VL: Okay, erklär mal, warum du die Wörter jetzt so hingelegt hast, also warum du *die* in die Felder gelegt hast (*die VL zeigt auf die zwei Verben).* […] S: Weil der Zweite immer der König ist.	Die S weiß, dass der König immer an zweiter Position auf der Satzvorlage ist. Sie weiß nicht, dass das zweite Verb in Sätzen im Präsensperfekt in das Königinnenfeld eingeordnet wird.	Stufe 3		***Verständnis der Feldgliederung von Aussagesätzen mit 1 Verb & korrekte Erklärung:** Die S kann erklären,* *- dass ein Satz in Feldern organisiert ist.* *- dass das Verb sich an zweiter Satzgliedstelle im Aussagesatz befindet.*
		Marie schreibt ihrer Oma einen Brief.					Stufe 4		***Verständnis der Feldgliederung von Aussagesätzen mit 1 oder 2 Verben:** Die Schülerin versteht, dass sich das Verb in Aussagesätzen entweder an zweiter oder an zweiter und letzter Satzgliedstelle befindet. Sie zeigt dieses Verständnis, indem sie die Wörter korrekt in die entsprechende Satzvorlage einordnet.*
		Marie hat ihrer Oma einen Brief geschrieben.							
		Die Frau schneidet Niko die Haare.							
		Die Haare hat die Frau Niko geschnitten.							
	Die Frau hat Niko an einem Montagnachmittag die Haare im Frisörsalon geschnitten.		„im“ wurde als Verb identifiziert, da „geschnitten“ übersehen wurde (da es in der nächsten Zeile war)						

Fortsetzung Tabelle 10 siehe Folgeseite

A/T (Tab. 10)	Einordnung der Sätze in die Satzvorlagen			Nr.	Erklärkompetenz der S		Vst	Bemerkung	Verständnisstufen Definition
	falsch	**richtig**	**Bemerkung**		**Wörtliche Äußerungen der S (Kontexteinheiten, Kodiereinheiten)**	**Generalisierte Äußerungen der S**			
A4		Der Vater (/die Kinder/ Ich) geht(e/en) in den Garten.		1	S: Der Vater geht… […] S: Der Vater geht auf…die. Aber dann ist es ja noch ein Verb. VL: Was meinst du? S: Also hinten ist doch sonst immer ein Verb. (1) VL: Nicht immer. Wann ist hinten immer ein zweites Verb und wann nicht? […] Also wann benutzen wir die Satzvorlage mit einem König? Als Tipp: Es kommt darauf an, wann des stattgefunden hat, wann die Handlung stattgefunden hat, ob in der Gegenwart oder der Vergangenheit. S: Also in der Vergangenheit…ist zum Schluss immer ein Verb und in der Gegenwart ist das nicht. (2)	(1) und (2): Die S gibt an, dass sich das Verb immer am Satzende befindet. Auf Nachfrage verbessert sie sich, indem sie angibt, dass sich das Verb in Sätzen in der Vergangenheit an letzter Stelle befindet und dass dies in Sätzen in der Gegenwart nicht der Fall ist.	Stufe 5		***Verständnis der Feldgliederung von Aussagesätzen mit 1 oder 2 & korrekte Erklärung****: Die Schülerin kann erklären, dass sich das Verb in Aussagesätzen in der Gegenwart an zweiter und in Aussagesätzen in der Vergangenheit an zweiter und letzter Satzgliedstelle befindet.*
		Die Familie (/die Eltern) gibt (/geben) Thomas* ein Geschenk.							
		Die Mutter gibt den Kindern Geschenke.							
		Lena hilft der Mutter beim Einkaufen.							
		Lena trägt der Mutter Taschen.							
A5									
A6		Die Mutter gibt Lena Geschenke.							
		Die Mutter gibt Lena im Wohnzimmer abends am Geburtstag Geschenke.							
NT				1	**Aufgabe 1 (Nachtest): Definition vom Verb** S: Ein Verb bleibt immer bei der…wie heißt des? *Die S überlegt.* […] S: Weil z.B. des hier, was wir in den letzten Stunden gemacht haben…umwechselt. […] S: So genau etwas, wo der Verb immer bleibt, z.B. „die Mama…trinkt Wasser“. „Wasser ist der Verb“. Und alle anderen kann man umtauschen, z.B. äh…“Wasser trinkt die Mama“.	Die S erklärt, dass das Verb beim Umstellen des Satzes an der gleichen Position bleibt, während alle anderen Satzglieder verschiebbar sind. Sie gibt allerdings ein falsches Beispiel an, indem sie ein Nomen als Verb bezeichnet.	Stufe 2	Verständnis der Stufen 4& 5 nicht abgefragt, da sich die Erarbeitung dieser Inhalte im Gespräch ergeben hat. Somit ist St 3 die höchste erreichbare Stufe bei der Aufgabe. Die Stufenabfolge in Spalte „NT“ ist irrelevant, da im NT nur Inhalte abgefragt, nicht erarbeitet bzw. wiederholt wurden.	***Verständnis der Feldgliederung von Aussagesätzen mit 1 Verb***
				2	**Aufgabe 2 (Nachtest):** Und woran man noch erkennen kann, dass des die Verben sind? S: Weils am zweiten Satzglied ist?	Die S weiß, dass sich Verben immer an zweiter Satzgliedstelle befinden.	Stufe 3		***Verständnis der Feldgliederung von Aussagesätzen mit 1 Verb & korrekte Erklärung***
				3	**Aufgabe 3a) (Nachtest)***. Die S liest die Aufgabenstellung: Schau dir die Position vom Verb in den Sätzen an. Was fällt dir auf?* S: Dass immer die Satzglieder sich vertauschen.	Die S weiß, dass beim Umstellen eines Satzes die Satzglieder (mit Ausnahme des Verbs) vertauscht werden können.	(Stufe 1)		***Teilweise vorhandenes Verständnis der Feldgliederung von Aussagesätzen mit 1 Verb***

Ergebnisse der Tabelle 10: Verständnis der Feldgliederung von Sätzen (K2):

Während die Schülerin im Vortest noch über kein Verständnis der Feldgliederung von Sätzen verfügt, kann sie in Aufgabe 1 bereits wiedergeben, dass das Verb eine feststehende Position im Satz einnimmt, während die restlichen Satzglieder verschiebbar sind. Hierbei kann sie keine genaue Position des Verbs im Satz angeben.

Am Ende der Unterrichtsstunde 1 (Aufgabe 1) kann sie erklären, dass das Verb in Aussagesätzen immer das zweite Satzglied bildet. In Aufgabe 1 kann sie die Satzvorlage zunächst noch nicht korrekt anwenden. Bei der Bearbeitung des Arbeitsblattes 1 zeigt sich aber, dass sie verstanden hat, wie Sätze auf der Satzvorlage eingeordnet werden müssen.

In Aufgabe 3 wird ein Rückschritt auf Stufe 1 erkennbar, da die Schülerin nicht korrekt erklärt, an welcher Position sich das Verb im Satz befindet. Sie gibt an, dass sich das Verb an zweiter Wortposition im Satz befindet. In der Bearbeitung der Aufgabe 3 und in der Wiederholung der Inhalte der Aufgaben 2 und 3 zeigt sich, dass die Feldgliederung von Sätzen im Präsensperfekt noch nicht ausreichend verinnerlicht wurde: Die Schülerin versteht zunächst nicht, wie sie die Wörter in die entsprechende Satzvorlage einordnen soll. Als in Unterrichtsstunde 4 (in der Aufgabe 4 bearbeitet wurde) nochmal das Einordnen von Sätzen im Präsens und Präsensperfekt in die entsprechenden Satzvorlagen geübt wurde, zeigt sich, dass die Schülerin dies nun verinnerlicht hat.

In Aufgabe 4 wird anhand der Erklärung der Schülerin deutlich, dass sie verstanden hat, welche Positionen Verben in Aussagesätze im Präsens und Präsensperfekt haben. Im Nachtest konnte nur Stufe 3 erreicht werden – dies hängt allerdings mit der gestellten Aufgabenstellung zusammen.

Die Zuordnung der drei *Kodiereinheiten* im Nachtest zu den Stufen 1 bis 3 kann so interpretiert werden, dass das Verständnis der Feldgliederung und der Verbposition noch nicht ausreichend verinnerlicht wurden, sodass im Nachtest keine genauen Angaben zur Verbposition getroffen werden konnten. Möglich wären aber auch andere Einflussfaktoren, wie z.B. eine mangelnde Konzentration. In der Unterrichtsstunde, in dem der Nachtest durchgeführt wurde, gab die Schülerin an, nicht mehr aufnahmefähig zu sein.

In Kapitel 4.2.1 wurde aufgeführt, dass die Schülerin im Nachtest eine syntaktisch-relationale Begriffsdefinition vom Verb nennt. Sie gibt an, dass das Verb immer an der gleichen Stelle bleibt. Aus ihrer Äußerung geht allerdings nicht hervor, ob sie weiß, dass dies nur innerhalb einer Satzart der Fall ist. Außerdem kann sie sich hierbei nicht korrekt ausdrücken. Dieses Ergebnis des Nachtests stimmt mit der vorher gezogenen Schlussfolgerung überein, dass dieser Lerninhalt noch weiterer Übung und Vertiefung bedurft hätte.

Ähnlich wie bei Kategorie 1 lässt sich auch an Tabelle 2 ablesen, dass es einiger Erarbeitungs- und Übungsstunden bedarf, bis die Sätze sicher und korrekt in die zwei Satzvorlagen eingeordnet werden können und sich ein Verständnis der Feldgliederung gefestigt hat. Außerdem zeigt sich am mehrmaligen Rückschritt zu einer niedrigeren Stufe im Verlauf der Studie, dass es wichtig ist, dass die Inhalte soweit vertieft werden, bis sich ein Verständnis von diesen gefestigt hat. Auch die Fähigkeit, sich metasprachlich über den Lerninhalt auszudrücken, entwickelt sich erst mit einer längeren und intensiveren Beschäftigung mit dem Inhalt.

Somit wurden folgende Lernziele der Aufgaben 1, 2 und 3 erreicht:

Aufgabe 1:

> Lernziel 2 (Verbzweitstellung erkennen): *Sie versteht durch das Umstellen von Sätzen auf der Satzvorlage, dass das Verb in Aussagesätzen an zweiter Satzgliedstelle steht und dass das Verb bei Umstellung der Satzglieder seine Position innerhalb eines Satztyps nicht verändert. Sie zeigt dies im Gespräch und bei der Einordnung der Sätze auf der Satzvorlage.*

Aufgabe 2:

> Lernziel 1 (Feldgliederung bei Erweitern des Satzes): *Die Schülerin erkennt, dass die Sätze beim Erweitern um weitere Satzglieder die Feldgliederungsstruktur beibehalten. Sie zeigt dies im Gespräch darüber.*

Aufgabe 3:

> Lernziel 1 (Feldgliederung bei Sätzen im Präsensperfekt): *Sie versteht durch das Umstellen von Sätzen auf der Satzvorlage, dass die Verben in Sätzen im Präsensperfekt bei Umstellung der Satzglieder innerhalb eines Satztyps ihre Position beibehalten. Sie zeigt dies, indem sie die Beispielsätze korrekt auf der Satzvorlage umstellt.*

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Schülerin die Feldgliederung von Sätzen im Präsens und Präsensperfekt verinnerlicht hat. Vergleichbar mit dem Lernzuwachs bei K1 konnte das Verständnis der Feldgliederung von Sätzen innerhalb weniger Unterrichtsstunden gefestigt werden.

Zu einer sicheren Anwendung dieses Verständnisses, beispielsweise bei der Identifizierung von Verben in Sätzen, hätte es weiterer noch weiterer Übung und Vertiefung des Lerninhalts bedurft.

4.1.1 Verständnis der Verb-Subjekt-Kongruenz (K3)

In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse der Hauptkategorie „Verständnis der Verb-Subjekt-Kongruenz“ in einer Tabelle dargestellt und interpretiert.

Tabelle 11: Ergebnisse der Kategorie 3 „Verständnis der Verb-Subjekt-Kongruenz“

Aufgabe/ Test (Tab. 11)	**Nr.**	**Wörtliche Äußerung der S (Kontexteinheit, Kodiereinheit)**	**Generalisierte Äußerungen der S**	**Bemerkung**	**Vst**	**Bemerkung**
VT	1	S: Weil „Das Mädchen rennen.“ geht nicht. VL: Warum geht das nicht? S: Weil „das Mädchen“ geht schon, aber „rennen“ muss bei „rennen“ nur ein „rennt“. S: Weil „ich rennt“ geht nicht. Und das geht auch nicht mit z.B. „ich“… „der“…nur, wenn dann muss das mit „der“ hier sein.	Die S gibt an, wie der Satz grammatikalisch korrekt heißen muss.		Stufe 1	***Wissen auf Grundlage des Sprachgefühls***
A1		*Hauptkategorie „Verständnis der Verb-Subjekt-Kongruenz “ kein Lerninhalt*				
A2		*Hauptkategorie „Verständnis der Verb-Subjekt-Kongruenz “ kein Lerninhalt*				
A3		*Hauptkategorie „Verständnis der Verb-Subjekt-Kongruenz “ kein Lerninhalt*				
A4	1	S: Entweder geht es nur: Die Kinder geht…gehen! […] VL: Jetzt sag mir mal, was sich am Verb verändert hat im zweiten Satz? […] S: Weil „geh“… „geh“…die drei Wörter bleiben auch wie hier, aber da ist „en“ und da ist „t“.	Am konkreten Beispiel nennt die S, wie sich die Endung des Verbs verändert, wenn das Subjekt im Singular durch ein Subjekt im Plural ersetzt wird.		Stufe 3	***Verständnis und Erklärung am konkretem Beispiel***

Fortsetzung Tabelle 11 siehe Folgeseite

Aufgabe/ Test (Tab. 11)	Nr.	Wörtliche Äußerung der S (Kontexteinheit, Kodiereinheit)	Generalisierte Äußerungen der S	Bemerkung	Vst	Bemerkung
	2	Und wie zeigt sich das jetzt im Verb? Ob das eine Person oder mehrere sind? S: […] Weil hier ist nur eine Person und hier zwei (*die S zeigt auf den entsprechenden Satz*). Und deswegen verändert sich ja das Verb.	Die S erkennt die Subjekt-Verb-Kongruenz am konkreten Beispielsatz.	Dass die S nicht konkret benennen kann, was sich am Verb ändert, darf nicht so missinterpretiert werden, dass das Wissen über den Verbaufbau nicht vorhanden sein kann.	Stufe 2	***Teilweise vorhandenes Verständnis und teilweise korrekte Erklärung am konkretem Beispiel***
	3	S: Eigentlich heißt es so: „Die Familie gibt Thomas (*geänderter Name*) ein Geschenk“, […] VL: […] Was ist das Verb? S: Gibt. VL: Genau. […] Wenn du dir jetzt nicht so sicher wärst, wie könntest du rausfinden… S: Dann muss ich hier „gib“ einkreisen und das „t“ bleibt. Und das „t“ kann ich in „en“ verwandeln.	Die S erklärt am konkreten Beispiel , welche Buchstaben des Verbs den Stamm und welche die Endung bilden. Das zeigt, dass sie den Aufbau von Verben verstanden hat. Sie erklärt außerdem, welche Endung durch welche ersetzt werden muss, wenn sich der Numerus des Subjekts ändert.		Stufe 3	***Verständnis und Erklärung am konkretem Beispiel***
	4	VL: […] Wir hatten zum Beispiel den Satz: „Der Vater geht in den Garten." und dann hatten wir: „Die Kinder gehen in den Garten.“ S: Ah, der Wortstamm. VL: Was ist mit dem Wortstamm? Was war nochmal der Wortstamm? S: G-e-h.	Die S benennt den Wortstamm des Verbs korrekt.	Unter Einbezug der vorherigen Äußerungen kann mit dieser Kodiereinheit auf ein Verständnis des Aufbaus vom Verb geschlossen werden.	Stufe 3	
A5		*Hauptkategorie „Verständnis der Verb-Subjekt-Kongruenz “ kein Lerninhalt*				
A6		*Hauptkategorie „Verständnis der Verb-Subjekt-Kongruenz “ kein Lerninhalt*				

Fortsetzung Tabelle 11 siehe Folgeseite

Aufgabe/ Test (Tab. 11)	**Nr.**	**Wörtliche Äußerung der S (Kontexteinheit, Kodiereinheit)**	**Generalisierte Äußerungen der S**	**Bemerkung**	**Vst**	**Bemerkung**
NT	1	S: Weil entweder nur geht: Das Mädchen lacht. Nicht: Das Mädchen lachen.	Die S gibt an, wie der Satz grammatikalisch korrekt heißen muss.	Rückschritt kann damit zusammenhängen, dass offen gestellte Aufgabenst. nicht die gewünschte Antwort provoziert hat.	Stufe 1	**Wissen auf Grundlage des Sprachgefühls**
	2	S: Weil entweder nur geht: Das Mädchen lacht. Nicht: Das Mädchen lachen. Entweder geht es nur: Die Mädchen lachen. VL: Mhm. S: Dann ist das hier falsch. Dann muss hier „die“. VL: Genau. Also was genau ändert sich, wenn du jetzt „die“ hinsetzt? S: Das Mädchen lachen. Also, das ist die Mehrzahl. Mehrere Mädchen.	Sie erkennt im Beispielssatz, dass bei Ersetzen eines Artikels durch einen anderen das Subjekt in der Mehrzahl erscheint.	Sie gibt zwar an, dass das Subjekt einmal in der Einzahl, einmal in der Mehrzahl steht. Den Zusammenhang mit der Verbflexion nennt sie allerdings nicht.	(Stufe 2)	***Teilweise vorhandenes Verständnis und teilweise korrekte Erklärung am konkretem Beispiel***
	3	VL: Und warum geht „Ich lacht.“ nicht? Was genau hört sich falsch an? S: „Lacht“ hört sich falsch an. VL: Was genau hört sich an „lacht“ falsch an? S: Ah, jetzt weiß ich es. Das „t“! VL: Okay, was meinst du? S: Weil z.B. wenn es „lachen“, z.B. so wie hier wäre, wenn des hier hier kommt und das hier hier kommt, dann würd‘s stimmen. VL: „Ich lachen.“ würde stimmen meinst du? S: „Ich lache.“ Geht. VL: Mhm. Also was genau hat sich geändert? S: Das „t“. Ich meine „e-n“. VL: Das „t“ hat sich geändert. Und zu was hat sich’s geändert? S: Zu was? Das hat sich zu einem „en“ geändert. VL: Ich lachen? S: Ne. Das hat sich zu einem „e“ geändert.	Die S gibt an, dass die Verbendung „t“ durch eine andere Endung ersetzt werden muss, damit der Satz richtig klingt.	Die S hat verinnerlicht, dass das Verb die Endungen -t und -en aufweisen kann. Dass es noch andere Verbendungen gibt, weiß sie nicht (mehr).	Stufe 3	***Verständnis und Erklärung am konkretem Beispiel***

Ergebnisse der Tabelle 11: Verständnis der Verb-Subjekt-Kongruenz (K3)

Im Vortest zeigt sich, dass noch kein Verständnis der Verb-Subjekt-Kongruenz vorliegt.

In Aufgabe 4, in der der Lerninhalt eingeführt wird, zeigt sich an den Äußerungen der Schülerin ein Verständnis am konkreten Beispielsatz. Die Schülerin versteht, dass das Verb sich aus einem Stamm und einer Endung zusammensetzt.

Der Lerninhalt wurde innerhalb von nur einer Stunde erarbeitet und mit der Bearbeitung eines Arbeitsblattes vertieft. Es wird deutlich, dass der Lerninhalt noch nicht ausreichend verinnerlicht ist, da die Schülerin das Gelernte im Nachtest noch nicht sicher und korrekt anwenden kann.

Die Stufe 4 (*abstraktes allgemeines Verständnis und Erklärung*) erreicht sie nicht. Hierfür wäre noch weitere Übung und Vertiefung des Lerninhalts notwendig gewesen.

Somit wurde das Lernziel 2 (Verb-Subjekt-Kongruenz) von Aufgabe 4 zum Teil erreicht: *Die Schülerin versteht durch die Veränderung von Person und Numerus des Subjektes, dass das Verb eine Kongruenz mit dem Subjekt aufweist. Sie zeigt dies im Gespräch und in der adäquaten Anwendung der Du-Probe zur Identifizierung von Verben in Sätzen.*

Dass das Lernziel zum Teil nicht erreicht wurde, ist darin begründet, dass die Schülerin zum einen kein allgemeines Verständnis des Lerninhalts zeigt. Zum anderen wurde in der Auswertung des Nachtests (Aufgabe 2) deutlich, dass sie die Du-Probe, die auf dem Verständnis dieses Inhalts basiert, bei der Identifizierung von Verben in Sätzen zwar anwenden kann, aber nicht immer adäquat (siehe Kap. 4.2.1). Hierfür wäre ein tiefergehendes Verständnis des Inhalts notwendig, welches durch eine umfangreichere Vertiefung des Inhalts, als dies im Rahmen der Studie möglich war, hätte erreicht werden können.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Schülerin ein erstes Verständnis der Verb-Subjekt-Kongruenz am konkreten Beispielsatz hat entwickeln können, obwohl der Lerninhalt nur in einem verhältnismäßig kurzen Zeitraum einer Unterrichtsstunde erarbeitet wurde. Das Verständnis der Verb-Subjekt-Kongruenz hätte noch weiterer Übung und Vertiefung bedurft, damit die Schülerin dieses Wissen sicher und adäquat bei der Identifizierung von Verben im Satz hätte anwenden können. Das Verständnis dieses Inhalts war vom Schwierigkeitsniveau für die Zweitklässlerin angemessen und sollte mit ausreichend Übung eine adäquate Anwendung dieses Wissens ermöglichen.

4.2.4 Verständnis der Verbvalenz (K4)

In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse der Hauptkategorie „Verständnis der Verbvalenz“ in einer Tabelle dargestellt und interpretiert.

Tabelle 12: Ergebnisse der Kategorie 4 „Verständnis der Verbvalenz“

A/T (Tab. 12)	**Nr.**	**Wörtliche Äußerungen (Kontexteinheiten, Kodiereinheiten) + ggf. Erläuterungen**	**Paraphrasierung& Generalisierung**	**Bemerkung**	**Vst**	**Verständnisstufendefinition**
VT	1	S: „Tim geht in den Park.“ ist richtig unterschiedlich! Ja weil die Zwei sind eigentlich fast zusammen (*die S zeigt auf die anderen zwei Sätze*). VL: Mhm. Also du meinst, die sind ähnlich, der erste und zweite Satz. S: Nur die Verben sind unterschiedlich! […] S: Ne, eigentlich…Tim gibt dem Freund ein Buch. Und dann ist es eigentlich fast so wie hier: „Tim schenkt der Mutter Blumen.“, weil „gibt“ und „schenkt“ ist fast das Gleiche. […] S: Weil „Tim geht in den Park“, das ist eher nicht so ähnlich wie die Zwei, weil „gibt“ und „schenkt“ ist das Gleiche, aber „geht“ nicht.	Die S erkennt die Bedeutungsähnlichkeit bzw. - unterschiedlichkeit dreier Verben.		Stufe 0	***Unverständnis:*** *Sie erkennt keine Gemeinsamkeit von Sätzen, die den grammatikalischen Aufbau betreffen.*
		VL: Mhm. Und wenn du mal die anderen Wörter in den Sätzen anschaust, warum sind die (*sie zeigt auf Satz 1&2*) ähnlicher und das (*sie zeigt auf Satz 3*) was ganz anderes? S: Weil Tim geht in den Park. Da müsste eher: Tim geht in den Park mit seinem Freund.	Die S erkennt, dass im dritten Satz keine zweite Person involviert ist im Gegensatz zu Satz 1 und 2.	Sie erkennt inhaltliche Gemeinsamkeiten zweier Sätze, kann aber keine Verbindung zum grammatikalischen Aufbau der Sätze herstellen.		
A1		*Hauptkategorie „Verbvalenz“ kein Lerninhalt*				
A2		*Hauptkategorie „Verbvalenz“ kein Lerninhalt*				
A3		*Hauptkategorie „Verbvalenz“ kein Lerninhalt*				
A4	1	VL: Ist es egal, welches Verb man einsetzt oder kann man nur bestimmte Verben einsetzen? S: Bestimmte.	Die S versteht, dass Verben nicht beliebig mit Satzgliedern kombiniert werden können, auch wenn die Satzglieder eine inhaltliche Verbindung zu dem Verb aufweisen.		Stufe 1	**Verständnis auf Grundlage des Sprachgefühls:** Die Schülerin versteht, - dass Verben nicht beliebig mit Satzgliedern in einem Satz kombiniert werden können, auch wenn diese mit dem Verb eine inhaltliche Verbindung aufweisen. - dass man die Satzglieder eines bestimmten Satzes nur mit bestimmten Fragewörtern erfragen kann.
		VL: Genau. Also du hast rausgefunden, welche Wörter kann man einsetzen, welche Verben? S: Kann man nicht einsetzen. VL: Hier in dem Satz, welche kann man einsetzen? S: Z.B.: Der Vater geht in den Garten. Der Vater läuft in den Garten. Alles, was mit „geht“ ist.	Die S erkennt, dass in dem Satz nur Synonyme des Verbs „gehen“ einsetzbar sind, damit der Satz richtig klingt.			
	2	S: Guck, wenn’s heißt jetzt: „Die Mutter legt den Kindern Geschenke.“ muss da noch stehen „auf den Tisch“ oder „auf die Bank“ oder „auf den Stuhl“.	Die S erkennt, dass ein Satzglied in dem Satz fehlt, da dieser nicht richtig klingt. Sie nennt mehrere Satzglieder, die dem Satz hinzugefügt werden können, damit dieser richtig klingt.			

Fortsetzung Tabelle 12 siehe Folgeseite

A/T (Tab. 12)	Nr.	Wörtliche Äußerungen (Kontexteinheiten, Kodiereinheiten) + ggf. Erläuterungen	Paraphrasierung& Generalisierung	Bemerkung	Vst	Verständnisstufendefinition
A5/1	1	VL: Okay, also du hast ja jetzt gesagt, man kann fragen, „Wohin geht der Vater?“, „Wann geht der Vater in den Garten?“, „Wer geht überhaupt in den Garten?“. Also man kann mit diesen Fragewörtern Satzglieder erfragen, okay? Also man kann die Untertanen erfragen, okay? Und würde z.B. auch das Fragewort „wen?“ gehen? S: Wen? VL: Mhm. S: Ne. VL: Versuch mal einen Fragesatz zu bilden. S: Wen geht der Vater in den Garten? VL: Funktioniert nicht, gel? S: Ja. VL: Okay, also was bedeutet das? Warum haben wir jetzt gerade die Fragewörter genommen? S: Also nur drei passen.	Die S versteht, dass man die Satzglieder eines bestimmten Satzes nur mit bestimmten Fragewörtern erfragen kann.	Die Schülerin kann keine Verbindung zwischen den semantischen Rollen der Satzglieder und der Anzahl von diesem im Satz herstellen.		
	2	S: Es geht „wem“, „wobei“ und „wer“ geht. VL: Bei was geht des? […] S: Bei „helfen“ z.B.: Wem hilft Lena? Die Mutter hilft Lena.				
A5/2	1	*Die S und die VL sprechen über folgende zwei Sätze:* *Das Mädchen isst Kuchen. (1)* *Das Mädchen friert. (2)* VL: Und hier kommt noch der Kuchen vor. Warum kommt hier noch der Kuchen vor und warum kommt hier kein Kuchen vor (*die VL zeigt erst Satz 1, dann auf Satz 2*)? S: Weil das Mädchen isst kein Kuchen, sondern friert.	Die S versteht an den konkreten Beispielsätzen, warum die entsprechenden Satzglieder inhaltlich im Satz vorkommen müssen.		Stufe 2	**Verständnis und Erklärung am konkretem Beispiel:** Die Schülerin kann an den konkreten Beispielsätzen erklären, warum die entsprechenden Satzglieder inhaltlich im Satz vorkommen müssen.
	2	S: Ja, weil z.B. „isst“. Was bedeutet das? Was isst? Die Mutter isst. Was isst die Person? […] Und bei „frieren“. „Sie friert“, z.B. Da braucht man keinen weiteren Wort, weil da kapiert man.				
	3	*Die S und die VL sprechen über folgenden Satz:* *Die Mutter öffnet dem Vater die Tür.* VL: Warum haben wir jetzt hier drei Satzglieder? Kannst du das erklären? S: Weil „die Mutter“ und „dem Vater“ und „die Tür“ kann man…ist ein Nomen. VL: […] Ich mein, in dem Satz war ja nur eins und da waren es zwei. Warum sind’s jetzt hier drei? S: Weil…da sind mehrere Personen.				
		VL: Genau. Das Satzglied, das mit „wer“ erfragt wird, die Person tut etwas, okay? Die Mutter öffnet die Tür. Und hier: Sie friert. Okay? Da tut sie auch etwas. Und hier: Die Mutter isst den Kuchen. Also die Mutter isst ihn, okay? Nicht irgendjemand anders. Und diese Satzglieder werden alle mit „wer“ erfragt, also eine Person, die etwas tut oder auch, über die etwas ausgesagt wird. Also, wir hatten ja auch schon, dass es nicht nur Tun-Wörter gibt, gel? Es gibt ja auch andere Verben. Die [Person] wird immer mit „wer“ erfragt, okay? […] Und was ist jetzt mit „dem Vater“? Welche Funktion im Satz nimmt der ein? Tut der auch was? S: Ja. Er winkt (*die S meint auf der Zeichnung*). VL: Ja, das stimmt, aber das steht jetzt nicht in dem Satz. Ich will jetzt nur wissen, wie es in dem Satz ist. […] S: Er macht gar nichts.	Die S versteht an den Beispielsätzen die semantischen Rollen des Subjekts und des Dativ- bzw. Akkusativobjekts.	Das Verständnis der semantischen Rolle des Subjekts zeigt sich nicht in keiner Äußerung der S. Diese Rolle wird aber gemeinsam erarbeitet. Ob die S die semantischen Rollen des Subj. und Obj. Tatsächlich verstanden hat, kann nicht mit Sicherheit festgestellt werden.		**Verständnis und Erklärung am konkretem Beispiel:** Die Schülerin kann an den konkreten Beispielsätzen erklären, welche semantischen Rollen den Satzgliedern im Satz zugewiesen werden.

Fortsetzung Tabelle 12 siehe Folgeseite

A/T (Tab. 12)	Nr.	Wörtliche Äußerungen (Kontexteinheiten, Kodiereinheiten) + ggf. Erläuterungen	Paraphrasierung& Generalisierung	Bemerkung	Vst	Verständnisstufendefinition
		Du kannst nochmal ganz kurz sagen, was die Funktion von „der Vater“ ist. Mit Funktion mein ich: Tut der etwas oder nicht in dem Satz? S: Doch, er tut etwas. Die Mutter anrufen. VL: Genau, er ruft die Mutter an. Was ist mit „die Mutter“? Tut die auch was oder nicht? S: Sie ruft auch den Vater an. VL: Ruft sie den Vater an? S: Doch, sie sagt „hallo“. VL: Sie sagt „hallo“ auf dem Bild, das stimmt, aber jetzt geht es nur mal um den Satz. Der Vater ruft die Mutter an. Tut die Mutter irgendwas? S: Nein. VL: Nicht, gel? Die ist einfach wieder nur von der Handlung betroffen. S: Doch, sie hält ihr Handy in die Hand! VL: Ja, das stimmt, aber das steht da nicht. Da steht nur: Der Vater ruft die Mutter an. Da macht sie erstmal nichts. Sie muss ja theoretisch nicht rangehen, okay? […]				
A6	1	*Die S und die VL sprechen über folgende Sätze:* *Das Mädchen isst Kuchen. (1)* *Die Mutter gibt Lena ein Geschenk. (2)* VL: Deswegen, wenn du das Verb „isst“ hast, dann brauchst du zwei Satzglieder, weil du brauchst einmal die Person, die isst und du brauchst einmal etwas, was gegessen wird. Okay? Also es hängt vom Verb ab, wie viele Satzglieder es gibt. S: Ahh, und hier ist nur ein…ein Gegenstand und deswegen ist es ja auch nur ein…ein…	Die S versteht an den konkreten Beispielsätzen, warum die entsprechenden Satzglieder inhaltlich im Satz vorkommen müssen.			**Verständnis und Erklärung am konkretem Beispiel:** Die Schülerin kann an den konkreten Beispielsätzen erklären, warum die entsprechenden Satzglieder inhaltlich im Satz vorkommen müssen. - welche semantischen Rollen den Satzgliedern zugewiesen werden.
	2	S: Z.B. du hast gesagt, man braucht als Allererstes eine Person, die den Geschenk gibt. Und das ist die Mama. Und dann braucht man noch eine Person, damit man…damit die Mutter Lena den Geschenk gibt, weil sonst hat sie ja niemand, den sie den Geschenk gibt, und dass sie etwas gibt, braucht sie einen Gegenstand, z.B. ein Geschenk, Kuscheltier oder so.				
T	1	S: Weil z.B. Leon gibt dem Freund ein Spiel. Luisa schenkt dem Lehrer Schokolade. Z.B. „schenkt“ und „schenkt“. „Schenkt“ und „gibt“. VL: Was meinst du mit „schenkt“ und „gibt“? S: Die sind so ähnlich.	Die S erkennt die Bedeutungsähnlichkeit zweier Verben.	Der Rückschritt kann damit zusammenhängen, dass die offen gestellte Aufgabenstellung nicht die gewünschte Antwort provoziert hat.	Stufe 0	**Unverständnis:** Sie erkennt keine Gemeinsamkeit von Sätzen, die den grammatikalischen Aufbau betreffen.

Ergebnisse der Tabelle 12: Verbvalenz (K4):

Im Vortest zeigt sich, dass die Schülerin keinerlei Verständnis von dem Lerninhalt hat.

In Aufgabe 4 gewinnt die Schülerin Erkenntnisse auf Grundlage ihres Sprachgefühls, die die Grundlage für das Verständnis der Verbvalenz bilden. Dass in Aufgabe 4 „nur“ Stufe 1 erreicht wurde, hängt mit dem gewählten Lerninhalt für diese Stunde zusammen. Die Schülerin erreicht in dieser Stunde das Lernziel 1 (Bestimmte Verben nur mit bestimmten Satzgliedern kombinierbar) der Stunde 4: *Die Schülerin erkennt durch das Finden passender Verben für den Satz, dass ein Verb nur mit bestimmten Satzgliedern auftritt.*

In Aufgabe 5 versteht die Schülerin am Ende der Unterrichtsstunde noch nicht, warum die entsprechenden Satzglieder in den Beispielsätzen inhaltlich im Satz vorkommen müssen. Aus diesem Grund wurde der Inhalt in einer Wiederholungsstunde nochmal vertieft. In Aufgabe 5/2 zeigt sich, dass sie dies nun an konkreten Beispielen verstanden hat. Sie kann außerdem nachvollziehen, welche semantischen Rollen das Subjekt, das Akkusativ- und das Dativobjekt im konkreten Beispielsatz einnehmen. Somit gewinnt sie funktionale Einblicke. Ein entscheidender Faktor bei der Erarbeitung des Inhalts von Aufgabe 5 hat die *Motivation* der Schülerin dargestellt. Am Ende der Unterrichtsstunde 5/1 hatte sie den Lerninhalt noch nicht verstanden, in Wiederholungsstunde (Stunde 5/2) dagegen schon. In der Wiederholungsstunde war sie nach eigenen Angaben motiviert, da der Inhalt für sie leichter und auch motivierender (durch einen spielerischen Einstieg) aufbereitet wurde. Dies zeigt sich am folgenden Textausschnitt:

> VL: Ja! Gut. Sehr gut. Woher kannst du das jetzt so gut?
> S: Keine Ahnung.
> VL: Einfach so?
> S (*lacht*): Ja! Weil ich hab eher Bock jetzt.
> VL: Echt? Achso, daran liegt das und letztes Mal war es ein bisschen langweilig?
> S: Ja. Und schwerer.

Auf Grundlage dieser Feststellung kann die Vermutung aufgestellt werden, dass das Erlangen des Verständnisses in Aufgabe 5/2 mit der Anstrengungsbereitschaft bzw. Motivation der Schülerin zusammenhängt. Der Textausschnitt zeigt zudem, dass der Inhalt der Aufgabe für Grundschüler*innen interessant sein kann und zur Auseinandersetzung mit Grammatik motivieren kann.

Im Nachtest kann sie das in Aufgabe 5/2 gezeigte Verständnis nicht anwenden. Mögliche Gründe hierfür können sein,

- dass der Lerninhalt zu komplex für die Schülerin war und
- zusätzlich die Vertiefung des Inhalts unzureichend war,
- dass die offen gestellte Aufgabenstellung nicht die gewünschte Antwort provoziert hat bzw.
- die Aufgabenstellung eine zu hohe Anforderung an die Schülerin gestellt hat oder
- dass die Schülerin aufgrund von mangelnder Konzentration qualitativ schlechtere Ergebnisse erbracht hat.

Es wurden somit die Lernziele der Aufgabe 5 wie folgt erreicht: Lernziel 1 (Verben brauchen bestimmte Mitspieler) der Aufgabe 5 wurde teilweise erreicht:

> *Lernziel 1: Die Schülerin versteht, dass jedes Verb bestimmte Mitspieler braucht. Sie zeigt dies, indem sie dies metasprachlich erklären kann.*

Das Lernziel 2 (Satzgliedtypen erkennen mit Fragewörtern) der Aufgabe 5 wurde erreicht:

> *Lernziel 2: Sie versteht außerdem, dass ein Satzglied eines Satzes durch andere ersetzbar ist und diese jeweils mit demselben Fragewort erfragt werden können. Sie zeigt dies,*
>
> - *indem sie passende Satzglieder nennen kann, die durch das Gegebene ersetzt werden können.*
> - *erklären kann, dass diese Satzglieder mit demselben Fragewort erfragt werden können.*

Das Erreichen zeigt sich in einigen Textausschnitten des Transkripts. Im Folgenden wird ein Textausschnitt aus Aufgabe 5 aufgeführt, der das Erreichen des Lernziels belegt:

> *Die S soll die Fragewörter finden, mit welchen die Satzglieder in „Der Vater geht in den Garten" erfragt werden können.*
> VL: Das ist das Satzglied, das wir erfragen wollen. Wir wissen nicht, an welchen Ort der Vater geht und deswegen fragen wir danach. Welches Fragewort passt? Hm, hm, hm geht der Vater? […] Probier mal aus. Wohin oder Wann? Was passt?
> S: Wohin.
> VL: Probier mal den ganzen Satz.
> S: Wohin geht der Vater? In den Garten.
> VL: Genau, richtig.
> *Die VL fordert die S auf, das aufzuschreiben.*
> VL: Was für Möglichkeiten würde es noch geben? Wohin kann der Vater noch gehen?
> S: In den Auto.
> VL: In das Auto. Ja. Genau, dann kannst du das mal hier drunterschreiben. […]
> S: Auf der Arbeit.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Rahmen der Unterrichtseinheit die Verbvalenz zwar an konkreten Beispielen nachvollzogen worden konnte, sich aber kein abstraktes allgemeines Verständnis der Verbvalenz (Stufe 3) einstellen und festigen konnte. Dieses Verständnis muss über einen längeren Zeitraum hinweg durch vielfältige Begegnungen mit dem Verb aus syntaktisch-relationaler sowie funktionaler Sicht angebahnt werden. Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es einer langsamen Hinführung und Steigerung des Komplexitätsniveaus und sollte noch nicht Ziel der zweiten Klassenstufe sein. Die Ergebnisse zeigen auch, dass ein Nachdenken über Grammatik auf einem solch abstrakten Niveau sehr schwierig für die Schülerin ist.

4.1.2 Verständnis des Verbs als Satzkern (K5)

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse der Hauptkategorie „Verständnis des Verbs als Satzkern“ in einer Tabelle dargestellt und interpretiert.

Tabelle 13: Ergebnisse der Kategorie 5 „Verständnis des Verbs als Satzkern“

A/T (Tab. 13)	**Nr.**	**Wörtliche Äußerung der S (Kontexteinheit, Kodiereinheit)**	**Generalisierte Äußerungen der S**	**Bemerkung**	**Vst**	**Verständnisstufen-definition**
VT	1	VL: Ne, des geht nicht. Aber es geht jetzt nicht darum, was du umstellen kannst, sondern was du weglassen kannst. S: In der Schule! Tim macht seine Hausaufgaben. VL: Ja, genau, richtig! Und, kann man noch was weglassen? Oder meinst du, das ist jetzt schon richtig so? *[…]* S: Ne, ich glaube, es ist schon richtig. Weil sonst geht es nicht. Tim macht in der Schule. Was macht er in der Schule? Weil „Tim macht in der Schule.“, das geht nicht.	Die S erkennt anhand ihres Sprachgefühls, dass ein bestimmtes Satzglied im Beispielsatz nicht weglassbar wird, ohne dass der Satz ungrammatisch wird.		Stufe 1	***Wissen auf Grundlage des Sprachgefühls***
	2	VL: Ja und warum kann man „in der Schule“ weglassen? […] S: Weil man kann auch Hausaufgaben auch zuhause machen oder in dem Park.	Die S begründet inhaltlich falsch, warum ein bestimmtes Satzglied im Satz weglassbar ist.		Stufe 0	
A1						
A2						
A3						
A4						
A5/1						
A5/2	1	*Die VL und die S sprechen über folgenden Satz:* *Das Mädchen friert.* VL: Welche Satzglieder braucht der Satz mindestens, damit es ein richtiger Satz ist? Also du siehst ja, der Satz ist ziemlich kurz, gel? Nicht so viele Satzglieder. Wie viel gibt’s? S: Ein.	Die S erkennt korrekt an einem Beispielsatz, wie viele Satzglieder dieser Satz mindestens braucht.	Ob sie dies tatsächlich richtig verstanden hat, ist fraglich.	(Stufe 2)	**Verständnis und Erklärung am konkreten Beispiel**

Fortsetzung Tabelle 13 siehe Folgeseite

A/T (Tab. 13)	Nr.	Wörtliche Äußerung der S (Kontexteinheit, Kodiereinheit)	Generalisierte Äußerungen der S	Bemerkung	Vst	Verständnisstufen-definition
A6	1	S: Die Mutter gibt Lena Geschenke. VL: Mhm. Und, kann man noch was weglassen? S: Die Mutter gibt...Ne. VL: Kann man nicht? Warum nicht? S: Weil, guck. Z.B. Wenn man „Mutter gibt Lena Geschenke“ geht nicht und wenn ich „gibt“ lasse, dann: Die Mutter Lena Geschenke. Geht nicht. VL: Geht auch nicht. S: Wenn ich „Lena“ lasse, dann hat es ja keinen Sinn.	Die S erkennt anhand ihres Sprachgefühls, welche Satzglieder für einen grammatikalisch korrekten Satz notwendig sind. Sie versteht, dass ein bestimmtes Satzglied zwar weglassbar ist, (ohne dass der Satz ungrammatisch wird) aber dennoch ein wichtiger Bestandteil für die Satzaussage bildet.	Das Verständnis der Notwendigkeit des konkreten Satzglieds (inhaltlich) lässt folgern, dass sie auch die Notwendigkeit der anderen Satzgliedern für den Satz inhaltlich verstanden hat.	Stufe 2	**Verständnis und Erklärung am konkreten Beispiel**
	2	VL: Mhm. Guck mal, hier werden drei Satzglieder erfragt, gel? Und hier haben wir auch drei Satzglieder (*die VL zeigt auf die zwei Sätze*). […] VL: […] Aus was muss ein Satz mindestens bestehen, damit es ein richtiger Satz ist? […] S: Mindestens drei W-Fragen. VL: Ist es immer so? S: Ja. *[…]* VL: Hier bei „essen“ haben wir zwei […]. Also es ist nicht immer drei, gel? S: Mhm. VL: Aber was kann man denn allgemein sagen, was ein Satz immer beinhalten muss, damit es sich richtig anhört? S: Ein [*unverständlich*]. VL: Ja, ein Verb ja auf jeden Fall. S: Ne, ein W-Wort.	Die S gibt an, dass jeder Satz ein „W-Wort“ enthalten muss.	Da die S nur falsche Antworten gibt, wurde St 0 gewählt. Dies darf allerdings nicht so missinterpretiert werden, dass es nicht möglich ist, dass ein Verständnis des Inhalts vorliegt.	(Stufe 0)	**Unverständnis**
	4	VL: Was braucht jeder Satz? […] S: Ein Verb.	Die S gibt an, dass jeder Satz ein Verb braucht.			
NT	1	**A3 f (Nachtest):** VL: Und warum kann man „in der Turnhalle“ weglassen? S: Ähm…Weil immer der letzte Satz man auch weglassen kann?	Die S gibt an, dass ein vom Verb zugelassenes Satzglied in dem Satz weglassbar ist, da immer das letzte Satz[glied] weglassbar ist.			

Ergebnisse der Tabelle 13: Verständnis des Verbs als Satzkern (K5)

Im Vortest wird deutlich, dass die Schülerin anhand ihres Sprachgefühls am konkreten Satz feststellen kann, welche Satzglieder für einen grammatikalisch korrekten Satz notwendig und welche weglassbar sind. Dieses Vorverständnis bildet eine notwendige Grundlage für das Verständnis des Verbs als Satzkern. Die Äußerungen der Schülerin in der Wiederholungsstunde zu Aufgabe 5 (A5/2) deuten auf ein Verständnis dieses Lerninhalts hin. Ob hierbei tatsächlich ein Verständnis des Verbs als Satzkern vorhanden ist, kann anhand dieser Kodiereinheit nicht bewiesen werden.

In Aufgabe 6 wird in der aufgeführten Kodiereinheit 1 deutlich, dass die Schülerin an den Beispielsätzen inhaltlich versteht, warum die vorhandenen Satzglieder notwendige Bestandteile des Satzes bilden. Sie kann allerdings nicht allgemein erklären, welche Bestandteile ein Satz immer aufweisen muss, damit er grammatikalisch korrekt ist. Im Nachtest zeigt sich, dass sie das erlangte Verständnis aus Aufgabe 5 nicht anwenden kann. Mögliche Gründe hierfür sind,

- dass der Lerninhalt zu komplex für die Schülerin war und
- zusätzlich die Vertiefung des Inhalts unzureichend war,
- dass die offen gestellte Aufgabenstellung nicht die gewünschte Antwort provoziert hat bzw.
- die Aufgabenstellung eine zu hohe Anforderung an die Schülerin gestellt hat.

Die Lernziele der Aufgabe 6 wurde demnach nicht erreicht:

> Lernziel 1: *Die Schülerin versteht, dass die Satzglieder, die vom Verb gefordert werden, notwendige Bestandteile eines Satzes darstellen. Sie zeigt dies im Gespräch.*
>
> Lernziel 2: *Sie versteht außerdem durch die Operation des Weglassens von Satzgliedern, dass alle anderen Satzglieder weglassbar sind, ohne dass der Satz ungrammatisch wird.*

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Rahmen der Unterrichtseinheit zwar an konkreten Beispielsätzen nachvollzogen werden konnte, welche Satzglieder inhaltlich notwendig sind, ein allgemeines Verständnis des Lerninhalts konnte aber nicht gezeigt werden. Ein solch abstraktes allgemeines Verständnis des Lerninhalts muss – vergleichbar mit dem Lerninhalt K4 – durch vielfältige Begegnungen mit dem Verb aus syntaktisch-relationaler sowie funktionaler Sicht langsam angebahnt werden. Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es entsprechend ebenfalls einer allmählichen Hinführung und Steigerung des Komplexitätsniveaus und sollte noch nicht Ziel der zweiten Klassenstufe sein. Die Ergebnisse zeigen wie auch bei K4, dass ein Nachdenken über Grammatik auf einem solch abstrakten Niveau sehr schwierig für eine Grundschülerin der zweiten Klassenstufe ist.

5. Zusammenfassung und Diskussion

5.1. Zusammenfassung der Studienergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Studie zusammenfassend dargestellt und nachfolgend aufeinander bezogen. Hierbei wird auf die Kapitel 3.1 vorgestellten zentralen Fragestellungen der Arbeit Bezug genommen:

> *(1) Inwieweit wurden die formulierten Lernziele der Aufgaben erreicht bzw. inwieweit wurden die Lerninhalte verstanden? (Fragestellung 1)*
>
> *(2) Inwieweit wird das funktional-grammatische Verständnis vom Verb von der Schülerin durch den Einsatz von dafür entwickelten Unterrichtsvorschlägen gefördert? (Fragestellung 2)*
>
> *(3) Wie wirkt sich dies auf ihre Fähigkeit aus, Verben in einem Text zu erkennen? (Fragestellung 3)*

5.1.1. Verständnis der fünf Lerninhalte (Fragestellung 1)

Verständnis von Satzgliedern (K1): Das Erkennen von Satzgliedern in Sätzen und somit ein Verständnis für diesen Lerninhalt konnte bei der Zweitklässlerin innerhalb weniger Unterrichtsstunden erreicht bzw. aufgebaut werden. Eine wesentliche Hilfestellung hierbei war mit Sicherheit, dass das Erkennen von Satzgliedern im Schulunterricht der Schülerin bereits vor der Studie thematisiert wurde und somit nicht völlig unvertraut war.

Verständnis der Feldgliederung von Sätzen (K2): Ähnlich wie bei K1 konnte das Verständnis der Feldgliederung von Sätzen innerhalb weniger Unterrichtsstunden gefestigt werden. Die Schülerin hat die Feldgliederung von Sätzen im Präsens und Präsensperfekt verinnerlicht. Zur sicheren Anwendung dieses Wissens beispielsweise bei der Identifizierung von Verben in Sätzen hätte es weiterer Vertiefung des Lerninhalts bedurft.

Verständnis der Verb-Subjekt-Kongruenz (K3): Im Rahmen der Unterrichtseinheit hat die Schülerin ein erstes Verständnis der Verb-Subjekt-Kongruenz am konkreten Beispielsatz entwickeln können, obwohl der Lerninhalt nur in einem verhältnismäßig kurzen Zeitraum einer Unterrichtsstunde erarbeitet wurde. Das Verständnis der Verb-Subjekt-Kongruenz hätte noch weiterer Übung und Vertiefung bedurft, damit die Schülerin dieses Wissen sicher und adäquat bei der Identifizierung von Verben im Satz hätte anwenden können. Das Verständnis dieses Inhalts war vom Schwierigkeitsniveau für die Zweitklässlerin angemessen und sollte mit ausreichend Übung eine adäquate Anwendung dieses Wissens ermöglichen. Das Verständnis dieses Inhalts war vom Schwierigkeitsniveau für die Zweitklässlerin angemessen und sollte mit ausreichender Übung und Vertiefung eine adäquate Anwendung dieses Wissens ermöglichen.

Verständnis der Verbvalenz (K4): Im Rahmen der Unterrichtseinheit konnte die Verbvalenz zwar an konkreten Beispielen nachvollzogen werden, es konnte sich aber kein abstraktes allgemeines Verständnis der Verbvalenz einstellen und festigen. Dieses Verständnis muss über einen längeren Zeitraum hinweg durch vielfältige Begegnungen mit dem Verb aus syntaktisch-relationaler sowie funktionaler Sicht angebahnt werden. Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es entsprechend einer

langsamen Hinführung und Steigerung des Komplexitätsniveaus und sollte noch nicht Ziel der zweiten Klassenstufe sein. Die Ergebnisse zeigen auch, dass ein Nachdenken über Grammatik auf einem solch abstrakten Niveau sehr schwierig für eine Grundschülerin der zweiten Klassenstufe ist.

Verständnis des Verbs als Satzkern (K5):

Im Rahmen der Unterrichtseinheit konnte zwar an konkreten Beispielsätzen nachvollzogen werden, welche Satzglieder inhaltlich notwendig sind, ein allgemeines Verständnis des Lerninhalts konnte aber nicht gezeigt werden. Ein solch abstraktes allgemeines Verständnis des Lerninhalts muss – vergleichbar mit dem Lerninhalt K4 – durch vielfältige Begegnungen mit dem Verb aus syntaktisch-relationaler sowie funktionaler Sicht langsam angebahnt werden. Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es entsprechend ebenfalls einer allmählichen Hinführung und Steigerung des Komplexitätsniveaus und sollte noch nicht Ziel der zweiten Klassenstufe sein. Die Ergebnisse zeigen wie auch bei K4, dass ein Nachdenken über Grammatik auf einem solch abstrakten Niveau sehr schwierig für eine Grundschülerin der zweiten Klassenstufe ist.

5.1.2. Erreichen der Lernziele (Fragestellung 1)

Wie in Kapitel 3.4 ausgeführt, stellt das Erreichen der Lernziele einzelne Schritte zum Erwerb der Kompetenzen dar. Das Erreichen der Lernziele wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit entweder durch zwischenzeitliche Tests, durch Nachfragen während der Unterrichtsstunden oder an konkreten Handlungen der Schülerin, die von ihr eingefordert wurden, überprüft.

In Tabelle 14 wird dargestellt, ob die Lernziele erreicht wurden, teilweise oder nicht erreicht wurden. Die Zuordnung der Lernziele zu den Ebenen des Lernens der Bloom'schen Taxonomie wurden ebenfalls in der Tabelle 14 dargestellt:

Aufgabe	Lernziel Nr.	Kurzbeschreibung des Lernziels	Lernziel erreicht?	Ebenen des Lernens der Bloom'schen Taxonomie					
				1	2	3	4	5	6
1	1	Satzglieder korrekt identifizieren	+		X	X			
	2	Verbzweitstellung erkennen	+		X	X			
2	1	Feldgliederung bei Erweitern des Satzes	+		X	X			
3	1	Feldgliederung bei Sätzen im Präsensperfekt	+		X	X			
4	1	Bestimmte Verben nur mit bestimmten Satzgliedern kombinierbar	+		X				
	2	Verb-Subjekt-Kongruenz	+		X	X			
5	1	Verben brauchen bestimmte Mitspieler	~		X	X	X		
	2	Satzgliedtypen erkennen (mit Fragewörtern)	+		X				
6	1	Die vom Verb geforderten Satzglieder sind notwendige Bestandteile des Satzes	-					X	
	2	Alle anderen Satzglieder sind weglassbar	-					X	
Legende: „+“ = erreicht; „~“ = in Teilen erreicht; „-“ = nicht erreicht									

Tabelle 14: Erreichen der Lernziele

Aus der Übersicht (Tabelle 14) kann zusammenfassend festgehalten werden, dass

- die Schülerin beinahe alle Lernziele der Aufgaben erreicht hat, die den (niedrigen) Stufen „Verständnis“ und „Anwendung“ zugeordnet sind,
- die Schülerin das Lernziel 1 der Aufgabe 5, welches auch auf der Stufe der „Analyse“ eingeordnet wurde, zumindest teilweise erreicht hat und
- die Schülerin die Lernziele von Aufgabe 6, die auf der Stufe der „Synthese“ eingeordnet wurden, nicht erreicht hat.

Daraus kann abgeleitet werden, dass das Lernen auf den höheren Ebenen der Bloom'schen Taxonomie (Analyse, Synthese, Beurteilung) von der Schülerin zum Zeitpunkt der Aufgaben noch nicht geleistet werden konnte. Als mögliche Gründe sind hier vor allem zu sehen, dass

- die Anforderungen der Lerninhalte der Aufgaben 5 und 6 offensichtlich zu komplex bzw. zu abstrakt für eine Zweitklässlerin waren bzw.
- die Vertiefung der Inhalte im Rahmen der Unterrichtseinheit aufgrund des zur Verfügung stehenden Zeitrahmens nicht ausreichend war.

5.1.3. Entwicklung eines funktionalen Verständnisses vom Verb (Fragestellung 2)

Die Vermittlung der funktionalen Sicht auf das Verb ist in der Erprobung der Aufgaben in den Hintergrund gerückt, da zunächst die Grundlagen für dieses mit der Entwicklung und Festigung eines syntaktisch-relationalen Verbverständnisses gelegt werden mussten. Aufgrund des begrenzten Zeitrahmens, der für die Durchführung der Studie zur Verfügung stand, konnten die Lerninhalte nicht ausreichend vertieft werden, sodass in den Unterrichtsstunden nur teilweise funktionale Aspekte des Verbs thematisiert werden konnten.
In der Erprobung der Aufgaben hat sich gezeigt, dass die Lerninhalte das Einbeziehen funktionaler Aspekte des Verbs ermöglichen.

- In Aufgabe 5 konnten beispielsweise die semantischen Rollen bestimmter Satzglieder bewusst gemacht werden.
- In Aufgabe 1, 2 und 3 konnte die Funktion der Verbklammer, Sätze in Feldern zu strukturieren, bereits herausgearbeitet werden.
- In Aufgabe 4 hätte die subjektanzeigende Funktion des Verbs noch stärker herausgearbeitet werden können.
- In Aufgabe 3 konnte ebenfalls herausgearbeitet werden, dass Verben die Funktion haben, Aussagen über die Zeitstufe zu treffen.
- In Aufgabe 1 und 3 konnte auch verdeutlicht werden, dass die Position des flektierten Verbs im Satz die Funktion hat, Auskunft über die vorliegende Satzart zu geben.

Im Nachhinein ist festzustellen, dass die Überprüfung eines entwickelten funktionalen Verbverständnis im Rahmen der Studie eine fachliche Herausforderung darstellt, da die funktionale Sicht auf das Verb aufgrund des begrenzten Zeitrahmens nur ansatzweise in den Stunden thematisiert werden konnte. Ein solches Verständnis kann nicht innerhalb eines derart begrenzten Zeitraums entwickelt werden. Die Entwicklung eines funktionalen Verbverständnisses bedarf einer vielseitigen Auseinandersetzung mit dem Verb über mehrere Jahre hinweg.

Dennoch kann zusammenfassend festgehalten werden, dass das Erreichen bestimmter Lernziele bzw. das von der Schülerin gezeigte Verständnis in den dazugehörigen Lerninhalten auf ein erstes bereits bei der Schülerin entwickeltes funktionales Verbverständnis in diesen Themen hinweist.

5.1.4. Fähigkeit, Verben mit dem entwickelten funktionalen Verbverständnis in Texten identifizieren zu können (Fragestellung 3) – Ergebnisse des Vor- und Nachtests

Im Hinblick auf die Fragestellung 3 konnte aus den Ergebnissen des Vor- und Nachtests (siehe Kap. 4.2.1) zwar keine quantifizierte verbesserte Fähigkeit, Verben in Sätzen zu erkennen, abgeleitet werden; die Schülerin wendet jedoch bei der Identifizierung von Verben überwiegend die Du-Probe an, die eine sicherere und eindeutigere Identifizierung zulässt als die Tun-Probe (damit ist die Schülerin befähigt, Verben in Sätzen besser zu erkennen). Zum weiteren Aufbau der Fähigkeit der Schülerin, Verben in Texten zu erkennen, bedarf es weiterer Übung und Vertiefung der Lerninhalte, um bei der Identifizierung von Verben im Text sicher auf das in Teilen bereits von der Schülerin entwickelte syntaktisch-relationale Verbwissen bzw. -verständnis zurückgreifen zu können.

Es bedarf vor allem einer Vertiefung der Feldgliederung von Sätzen, nicht nur im Aussagesatz, sondern auch in anderen Satzarten. Dies ist notwendig, um beispielsweise auch Formen von „sein“ in

Sätzen korrekt als Verben identifizieren zu können, da sich die Du-Probe hierbei für die Schülerin als schwierig anwendbar erwiesen hat. Hierbei muss sichergestellt werden, dass nicht nur Wissen reproduziert wird. Stattdessen soll der Lerninhalt so durchdrungen werden, dass ein vertieftes Verständnis des Lerninhalts eintritt, welches in anderen Bereichen angewandt und genutzt werden kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Erreichen bestimmter Lernziele bzw. das von der Schülerin gezeigte Verständnis in den dazugehörigen Lerninhalten auf eine verbesserte Fähigkeit der Schülerin, Verben in Texten zu erkennen, hinweist.

5.2. Reflexion der Konzeption der Aufgaben

Die Aufgaben wurden bereits im Kapitel 4.1 (Beobachtungsprotokolle der Unterrichtsstunden) reflektiert und bereits Hinweise zur Verbesserung bzw. Anwendung in der Praxis gegeben. In diesem Kapitel soll aus den Erfahrungen der Studie auf die Bezeichnung des Verbs als Satzglied eingegangen werden, da sich dies als wesentliche Schwierigkeit bei der Erprobung der Aufgaben herausgestellt hat. Dies ist darin begründet, dass eine Bezeichnung als „Satzgliedstelle“ die Vorstellung begünstigt, dass das Verb ein Satzglied sei. Die Erfahrungen in der Studie zeigen, dass Satzglieder erst nach ausreichender Vertiefung des Feldermodells eingeführt werden sollten.

Rückblickend hätte man die Bezeichnung des Verbs als Satzglied verzichten bzw. vermeiden können, wenn man wie folgt vorgegangen wäre:

- Zunächst: Einführung des Feldermodells und Einordnung von Sätze in dieses Modell
- Nach ausreichender Übung: Thematisierung des Verbzweit- bzw. Verbletzsatzes
- Einführung von Satzgliedern, Identifizierung von diesem mit der Probe, ob das Satzglied innerhalb einer Satzart vorfeldfähig ist

Diese Reihenfolge der Themeneinführung (zuerst Feldgliederung, dann Satzglieder identifizieren) schlägt auch Metzger (2017) vor (S. 45) (siehe Kap. 2.4).

Somit wird folgende Reihenfolge der Behandlung der Inhalte in der Grundschule (ab Klasse 2) vorgeschlagen:

1. Einführung des Feldermodells, Übung (Aussagesätze, Fragesätze, Sätze mit und ohne Satzklammer), Thematisieren der Verbposition (erste, zweite Position oder letzte Position im Satz)

2. Einführung von Satzgliedern mit der Definition nach Metzger (2017): „Ein Satzglied ist eine Wortgruppe, die allein das Vorfeld eines Satzes besetzen kann.“ (S. 50)

3. Anwendung des Wissens über Verbpositionen (in Aussagesätzen, Fragesätzen, Sätzen mit und ohne Satzklammer) zur Identifizierung von Verben in Sätzen

4. Verbvalenz (Untersuchungen wie in Aufgabe 4 und 5 vorgeschlagen)

5. Das Verb als Satzkern (grundlegende Erkenntnisse von Ergänzungen und Angaben gewinnen wie in Aufgabe 6 vorgeschlagen)

Des Weiteren kann aus den in der Studie gewonnenen Erkenntnisse gefolgert werden, dass die Planung von Grammatikunterricht einer besonders ausführlichen und intensiven Überlegung mit Rückbezug auf die Literatur bedarf, damit grammatikalische Themen fachlich korrekt und sinnvoll aufeinander aufbauend im Schulunterricht behandelt werden können. Daraus folgen die Festlegung der Themen und der methodischen Herangehensweisen bei der Planung von Grammatikunterricht.

5.3. Möglichkeiten und Grenzen beim Einsatz der Aufgaben in einer Schulklasse

Im Folgenden werden weitere Anwendungshinweise für den Einsatz der Aufgaben bzw. Unterrichtsvorschläge im Schulunterricht gegeben:

- Die Aufgaben sollten nicht als Unterrichtseinheit in einem bestimmten Zeitraum in einer Klassenstufe eingesetzt werden. Vielmehr sollte das funktionale Verbverständnis über die Schuljahre der Grundschulzeit hinweg entwickelt werden (vgl. Granzow-Emden 2019, S. 80). Hierbei ist der ausschließliche Einsatz der vorgestellten Aufgaben mit Sicherheit nicht ausreichend.
- Die Aufgaben sollen einerseits einen Anhaltspunkt für die grundlegenden Lerninhalte zur Entwicklung eines funktionalen Verständnisses geben, andererseits sollen die ausformulierten Fragen und dazugehörigen Materialien (Wortkarten, Satzvorlagen) die Möglichkeit geben, die Aufgaben ohne aufwendige Vorbereitung direkt im Grundschulunterricht einzusetzen.
- Anhand der Ergebnisse der Studie wird vorgeschlagen, Satzglieder sowie die Feldgliederung von Sätzen bereits in der zweiten Grundschulklasse einzuführen. Auch die Verb-Subjekt-Kongruenz kann bereits in Klasse 2 thematisiert werden. Wenn das Verständnis dieser Themen ausreichend gefestigt und vertieft wurde, kann in den Klassen 3 und 4 das Verständnis der Verbvalenz sowie des Verbs als Satzkern entwickelt werden.
- Die Erarbeitung der einzelnen Lerninhalte der Aufgaben sollte immer im Klassenplenum oder in Kleingruppen mit leistungsgemischten Schüler*innen geschehen, da nicht vorausgesetzt werden kann, dass alle Schüler*innen in der Grundschule über ein derart ausgebildetes Sprachgefühl verfügen wie die Schülerin, mit der die Studie durchgeführt wurde. So können Schüler*innen mit – für die Aufgaben – unzureichendem Sprachgefühl dennoch die Inhalte nachvollziehen und am Unterricht partizipieren.
- Gerade Schüler*innen, die Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache gelernt haben, können von der Erarbeitung der Feldgliederung von Sätzen profitieren: Wenn die Inhalte ausreichend vertieft wurden, kann dieses Wissen über den Aufbau von Sätzen beim Leseverstehen sowie beim Formulieren von Sätzen helfen.
- Die Arbeit mit Wortkarten und den Satzvorlagen kann in Einzelarbeit oder Partner- bzw. Gruppenarbeit eingesetzt werden.

6. Fazit

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass ein Verständnis von Satzgliedern, der Feldgliederung von Sätzen sowie der Verb-Subjekt-Kongruenz durchaus bereits in der zweiten Grundschulklasse entwickelt werden kann. Hierbei muss betont werden, dass von dem erreichten Verständnisniveau der Zweitklässlerin, mit der die Studie durchgeführt wurde, nicht auf das Verständnisvermögen aller Zweitklässler*innen geschlossen werden kann.

Auch das Verständnis der Verbvalenz konnte in Ansätzen bereits von der Zweitklässlerin nachvollzogen werden. Hierbei muss angemerkt werden, dass das Thematisieren dieses Inhalts im Unterricht einer zweiten Klasse weitaus schwieriger ist, da nicht individuell auf jeden Schüler bzw. jede Schülerin eingegangen werden kann.

Um ein funktionales Verständnis vom Verb entwickeln zu können und dieses bei der Identifizierung von Verben adäquat anwenden zu können, bedarf es eines noch tiefergehenden Verständnisses durch Vertiefung der Lerninhalte als dies im Rahmen einer derartigen Studie vermittelt werden kann. Dieses Verständnis kann nicht innerhalb weniger Unterrichtsstunden aufgebaut werden. Müller/Tophinke (2011) empfiehlt, die Thematik Verben in Sätzen über die gesamte Grundschulzeit hinweg bei der Sprachproduktion und beim Textverständnis immer wieder aufzugreifen, sodass sich ein tiefergreifendes Verbverständnis entwickeln und dieses für die Ermittlung des Aussagekerns von Sätzen genutzt werden kann (S. 11).

Der Verzicht auf die Bezeichnung des Verbs als „Tun-Wort“ und somit auf den semantischen Zugang zum Verb hat in der Erprobung der Aufgaben keine ersichtlichen Schwierigkeiten hervorgerufen. Im Gegenteil – die Schülerin scheint den syntaktisch-relationalen Zugang zum Verb als tragfähiger zu erachten.

In den Ergebnissen der Kategorie 4 (Kap. 4.2.4) wird die Wichtigkeit der Motivierung zu den Lerninhalten unterstrichen. Die Motivation der Schülerin hat bei der Qualität ihrer erbrachten Leistung eine nicht zu vernachlässigende Rolle gespielt. Aus diesem Grund sollten motivationale Aspekte unbedingt beim Einsatz der Aufgaben im Unterricht berücksichtigt werden. Ein Ziel des Funktionalen Grammatikunterrichts ist das Eröffnen der Sinnhaftigkeit von Grammatik und soll dadurch zum Nachdenken über Grammatik motivieren. In der Studie hat sich zum Teil eine Motivierung der Schülerin durch die Lerninhalte abgezeichnet, aber auch die spielerische Gestaltung der Aufgaben könnten zur Motivierung beigetragen haben. Letzterer Motivationsgrund hat sich an der aktiven Mitarbeit der Schülerin in Aufgabe 5/2 gezeigt.

Aus den Ergebnissen der Studie wird deutlich, dass mit dem Einsatz der Aufgaben ein syntaktisch-relationales Verbverständnis bei Grundschulkindern gefördert werden kann. Bei ausreichender Vertiefung kann die Unterrichtseinheit bei Grundschulkindern auch ein funktionales Verständnis des Verbs fördern und vertiefen.

Beim Einsatz der Unterrichtsvorschläge sollte eine Balance gefunden werden zwischen

- der Anforderung bei der Aufgabenbearbeitung, über den Sinn von Grammatik auf einer höheren Ebene des Lernens nachzudenken und
- der grundsätzlichen Gefahr von Langeweile und Abneigung gegenüber den Inhalten, die aus einer Überforderung hervorgehen können.

Durch eine interessante und motivierende Aufbereitung der Lerninhalte sowie durch eine didaktische Reduktion der Komplexität von diesen – beispielsweise durch Hilfestellungen und Visualisierung – können diesen beiden Aspekte Rechnung getragen werden.

7. Ausblick

Der funktionale Blick auf das Verb eröffnet noch weitaus mehr Möglichkeiten für den Deutschunterricht als die überwiegend vermittelte semantische Sichtweise – die vorgestellten Aufgaben decken die Grundlagen des funktionalen Verbverständnisses von Grundschüler*innen ab.

Möglichkeiten des weiteren Ausbaus der Aufgaben wären beispielsweise ein ausführlicheres Betrachten der semantischen Verbfunktion in verschiedenen Tempora (vgl. Müller/ Tophinke 2015, S. 69).

Gewinnbringend – gerade für Schüler*innen mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache – wäre ebenso der Vergleich des grammatikalischen Aufbaus verschiedener Sprachen (vgl. Hoffmann 2016, S. 17).

Um einen stärkeren Lebenspraxisbezug im Deutschunterricht herstellen zu können, können auch Alltagstexte auf ihren grammatikalischen Aufbau hin untersucht werden, sodass interessante Form-Funktions-Beziehungen aufgedeckt werden können (vgl. Granzow-Emden 2019, S. 53). Ein geeigneter „Text“ hierfür wäre beispielsweise ein Werbetext, der sich durch seine Kürze und seine einprägsame Formulierung zu Werbezwecken auszeichnet.

Wertvoll für den Lernprozess der Schüler*innen wäre mit Sicherheit auch die Verbindung grammatikalischer Inhalte mit der Schreibförderung, dem Rechtschreibunterricht oder anderen Themen im Deutschunterricht, aber auch fächerübergreifend.

8. Literatur

Bauch, B./ Dirzus, U./ Greven, M. et al. (2008) (Hg.): *Bausteine 2. Sprachbuch.* Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.

Berkemeier, Anne (2011): *Chancen einer funktional-pragmatischen Ausrichtung des Grammatikunterrichts*. In: Noack, Christina& Ossner, Jakov (Hrsg.): *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). Grammatikunterricht und Grammatikterminologie*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr (S. 57- 78).

Bredel, Ursula (2015): *Das Satzgrenzenkomma und seine Didaktisierung - das Verb als Zentrum kommarelevanter Strukturen.* In: Mesch, Birgit /Rothstein, Björn (Hrsg.) (2015): *Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschliessung des Verbs*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH (S. 135-150).

Duden online: URL: https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Funktionsverbgef%C3%BCge [Stand: 02.09.20]

Eisenberg, Peter (2013): *Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik.* Stuttgart/ Weimar: Metzler. Bd. II. (4., aktualis. u. überarb. Aufl.).

Granzow-Emden, Matthias (2015). *Musterbildung in der Grammatik am Beispiel des Verbs.* In: Mesch, Birgit /Rothstein, Björn (Hrsg.): *Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschliessung des Verbs*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH (S. 107- 134).

Granzow-Emden, Matthias unter Mitwirkung von Luber, Johannes (2019): *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG (3. Überarb. und erweit. Aufl.).

Hochstadt, Christiane/ Krafft, Andreas/ Olsen, Ralph (2013): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen: Naar Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG (2., überarb. und erweit. Aufl.).

Hoffmann, Ludger (2004): *Funktionaler Grammatikunterricht in der Grundschule.* In: Praxis Grundschule (2004). Westermann Gruppe.
http://www.praxisgrundschule.de (Oktober 2004)

Hoffmann, Ludger (2014): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache.* Berlin: Erich Schmidt Verlag (2., neu bearbeitete und erweiterte Aufl.).

Hoffmann, Ludger (2016): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache.* Berlin: Erich Schmidt Verlag (3., neu bearb. und erweit. Aufl.).

Hug, Theo/ Poscheschnik, Gerald (2010): *Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium.* Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Klafki, Wolfgang (1958/1963): *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*. Erstmals veröffentlicht in „Die Deutsche Schule“ in Heft 10/1958. Wiederabgedruckt in: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz, S. 126–153. Vgl. auch: Roth, H./Blumenthal, A. (Hrsg.) (1964): Didaktische Analyse. Hannover: Schroedel, S. 5–34.

Knorr, Petra /Schramm, Karen (2012): *Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie*. In: Doff, Sabine (Hg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen : Grundlagen – Methoden – Anwendung.* Tübingen: Narr (S. 184- S. 217).

Köller, Wilhelm (1997): *Funktionaler Grammatikunterricht: Tempus, Genus, Modus: wozu wurde das erfunden?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken.* Weinheim/ Basel: Beltz Verlag (12., überarb. Aufl.).

Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung.* Weinheim/ Basel: Beltz Verlag (6. überarb. Aufl.).

Mesch, Birgit/ Dammert, Yvonne (2015): *Verbwissen in der Primarstufe*. In: Mesch, Birgit/ Rothstein, Björn (Hg.) (2015): *Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschliessung des Verbs*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.

Metzger, Stefan (2017): *Grammatikunterricht mit dem Feldermodell. Didaktische Grundlagen und Aufgaben für die Orientierungsstufe*. Seelze: Kallmeyer In Verbindung mit Klett, Friedrich Verlag GmbH.

Meyer, Meinert & Hilbert (2007): *Wolfgang Klafki: eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim/ Basel: Beltz.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): *Bildungsplan für die Grundschule im Fach Deutsch*.
URL: http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/D [Stand: 03.09.20]

Müller, Astrid/ Tophinke, Doris (2011): *Verben in Sätzen*. In: Praxis Grundschule 226. Westermann Gruppe (S. 4- 11).

Müller, Astrid/ Tophinke, Doris (2015): *Verben als Lerngegenstand in der Sekundarstufe 1: Was wissen Schülerinnen und Schüler - und was können sie wissen?* In: Mesch, Birgit /Rothstein, Björn (Hg.) (2015): *Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschliessung des Verbs*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH (S. 45- 78).

Olbrich, Martin (2020): Beratung- Training- Coaching.
URL: https://olbrich-beratung.de/training/lernen/ [Stand: 06.09.20]

Primus, Beatrice (2015): *Semantische Rollen und Satzgliedanalyse im Grammatikunterricht*. In: Mesch, Birgit /Rothstein, Björn (Hg.) (2015): *Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschliessung des Verbs*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH. (S. 79- 106)

Wagner, Gundula / Huber, Wolfgang (2015): *Kompetenzorientierten Unterricht differenziert gestalten. Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe.*
URL: https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2018/03/Kompetenzorienten-Unterricht-differenziert-gestalten_-GW_WH_Juni_2015_oezbf.pdf [Stand: 31.08.20]

Wieland, Regina (2010): *Sprache gebrauchen, Sprache thematisieren – Grammatikunterricht*. In: Huneke, Hans-Werner (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Sprach- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren. Bd. I.

9. Anhang

9.1. Transkribierte Interviewstellen

9.1.1. Vortest

22.06.20, 17 Uhr- 17: 30 Uhr: Vortest:

Aufgabe 1:
VL: Ich hätte jetzt gerne von dir, dass du dir überlegst, was ein Verb ist und alles aufschreibst, was du weißt. Also vielleicht fallen dir mehrere Dinge über Verben ein, okay? […]
S: Verben kann man spielen oder tun?
VL: Okay? Fällt dir noch was ein zum Verb?
S: Verben schreibt man klein.
VL: Mhm. Fällt dir noch was ein? Überleg nochmal.
S: Verben sind als Hilfe gemacht?
VL: Als Hilfe gemacht? Was meinst du damit?
S: Naja, jetzt fällt mit auch gar nichts mehr ein.
VL: An irgendetwas scheinst du ja gedacht zu haben. Kannst du es nicht erklären?
S: Ne.
VL: Okay. Meinst du vielleicht, dass es Hilfsverben gibt?
S: Ja.
VL: Und was bedeutet das? Hilfsverben?
S: Z.B. weil wenn man Verben kennt, dann weiß man, was man groß und klein schreibt.
VL: Genau. Richtig. Und was genau meinst du mit: Man weiß, was man groß und klein schreibt?
S: Weil manche Sachen schreibt man klein, manche groß. Nur Nomen schreibt man groß. Oder Namen. *Pause (wenige Sek.)*.
VL: Also du meinst, wenn man weiß, das ist ein Verb, dann weiß man auch, dass man es klein schreibt.
S: Ja, oder Adjektive.
VL: Genau, richtig. […]

Aufgabe 2:
[…]
S: Der Hase frisst das Gras. Frisst.
VL: Genau. Kannst du mir auch sagen, warum „frisst“ ein Verb ist, wie du darauf kommst?
S: Weil z.B. man kann es tun. Z.B. wenn man einen Hamburger frisst. […]
VL: Okay, fällt dir noch eine andere Begründung ein, warum „frisst“ ein Verb ist?
Die S überlegt.
S: Naja…eigentlich fällt mir nichts mehr ein.
[…]
S: Nora trifft Lara. Trifft.
VL: Genau. Warum ist „trifft“ ein Verb?
S: „Trifft“ kann man zwar nicht machen…warte. Doch, des kann man machen. Treffen. Und deswegen ist das auch ein Verb.
VL: Hmh, okay. Und warum warst du dir da sofort sicher, dass das ein Verb ist?
S: Weil was mit einem großen Buchstabe…weil das hier und das hier ist mit einem großen Buchstabe (*sie zeigt auf die zwei Nomen*) und das hier ist ein kleines (*sie zeigt auf das Verb*). Dann heißt es, das hier ist ein Verb.
VL: Ja es kann auch eine andere Wortart sein. Also theoretisch kann es auch ein Adjektiv oder ein Artikel z.B. sein.
S: Nora hat einen Hund. Hat.
VL: Mhm, wie kommst du darauf?
S: Weil z.B. „haben“, weil man kann was haben.
VL: Also du meinst, man kann es von der Grundform „haben“ herleiten?
S: Ja. *Pause (wenige Sek.*). Nora muss Hausaufgaben machen. Muss.
VL: Mhm, gut.
S: Nora wacht auf. Weil „wacht“…kann man auch wachen machen, weil z.B. „du wachst heute Morgen auf“. Oder „ich“ oder so.
VL: Mhm, also du meinst, man kann es machen. Ja. Okay.
S: Sie hat ihre Zähne geputzt. Geputzt.
VL: Okay, wie kommst du auf „geputzt“?
S: Weil man kann z.B. die Zähne putzen oder die Toilette oder so.
VL: Also man kann es tun meinst du.
S: Ja.
S: Sie ist müde. Müde. Weil wenn man richtig müde ist.
VL: Okay.
S: Es ist sonnig. Sonnig.
VL: In manchen Sätzen gibt es auch zwei Verben. […] Überleg mal…
S: Das, des da *(die S zeigt auf „machen“)!*

VL: Mhm. Genau. Und sonst, gibt's noch ein Verb oder denkst du, du hast alle gefunden?
S: Hat.
VL: Mhm, ja.
S: Ist.
VL: […] Wie kommst du jetzt auf „ist"?
S: Weil…Z.B. man IST müde.
VL: Also meinst du „ist" ist das Verb? Oder „müde"? Oder beides?
S: Naja, eigentlich fällt mir jetzt gar nichts mehr ein.
VL: Okay, warum denkst du denn „ist" ist ein Verb? Wie kommst du darauf?
S: Also auf jeden Fall „ist" kann man nicht tun. Also ist es ja auch kein Verb.
VL: Aber warum dachtest du jetzt, dass „ist" ein Verb ist?
S: Weil z.B…"ist" z.B. Es ist Schlafenszeit. Des ist…
VL: Okay, also ich versteh nicht, was du meinst. Kannst du es nochmal versuchen zu erklären?
S: Naja, eigentlich fällt mir jetzt gar nichts mehr ein.
VL: Fällt dir nichts mehr ein? Okay. Und aus welchem Grund würdest du sagen, „ist" ist ein Verb? Kannst du nicht sagen? Oder weißt du einfach, dass „ist" ein Verb ist?
S: Ne, des ist kein Verb.
VL: Ist kein Verb meinst du? Okay.

Aufgabe 3: […]

a)

S: Tim stellt das Glas auf den Tisch. Stellt.
[…] *Die S unterstreicht das Verb nach Aufforderung.*
S: Auf den Tisch stellt Tim das Glas. Wieder „stellt". Das Glas stellt Tim auf den Tisch. Wieder „stellt".. Das ist immer den gleichen Satz, nur manchmal umgetauscht oder so!
VL: Was ist umgetauscht?
S: Also das ist auf jeden Fall immer noch den gleichen Satz mit dem Glas auf dem Tisch.
VL: Mhm. Also ist es immer die gleiche Satzaussage.
S: Mhm. Und immer noch den gleichen Satz…und das „stellt" ist woanders…, weil sonst muss es heißen: Tim stellt das Glas auf den Tisch.
VL: Mhm. Also was ist unterschiedlich? Kannst du das nochmal versuchen zu sagen? Worin unterscheiden sich die Sätze?
S: „Tim stellt das Glas auf den Tisch" und hier auch „Tim stellt das Glas auf den Tisch". Wenn des gleich wäre, aber es ist unterschiedlich…immer…den gleichen Satz. Und das „stellt" ist woanders…weil sonst muss es heißen: Tim stellt das Glas auf den Tisch.
VL: Also was ist unterschiedlich?
S: Weil manchmal sind die Wörter getauscht und…aber was nicht geht ist: Glas das Tim Tisch stellt auf den.
VL: Ja, genau, das würde nicht gehen. […]
S: Das sind sieben Sätze.
VL: Sieben? Warum sieben?
S: Guck, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 (*die S zählt die Wörter ab*). Ahhh, 1, 2, 3 (*die S zeigt auf die drei Sätze*).
VL: Ah, drei Sätze und sieben Wörter meinst du.
[…] *Die VL erläutert nochmal die Aufgabenstellung.*
VL: […] Einmal steht das Verb hier, einmal hier und einmal hier. Was fällt dir auf?
S: Dass das Verb immer hinter ein anderes Wort gesetzt wird.
VL: Also du meinst, das Verb ist immer zwischen unterschiedlichen Wörtern? Mhm, genau. Und, fällt dir noch was ein?
S: Ne.
[…]

b)

S: Also das weiß ich. Ah, warte. Tim hat das Glas auf den Tisch gestellt. Gestellt.
Die S unterstreicht nur die Partizipien.
VL: Okay, also du meinst, das sind alle Verben?
S: Ja. Nein.
Die S überlegt.
S: Hat.
VL: Ja, genau. Und was kannst du jetzt über die Position der Verben sagen? Was ist gleich?
S: Weil z.B. „Tim hat das Glas auf den Tisch gestellt." Da werden die Wörter irgendwie getauscht.
VL: Ja, genau, da werden die Wörter wieder getauscht. Einmal ist „Tim" vorne, einmal ist „das Glas" vorne. Und was kannst du jetzt über die Verben sagen? An welcher Stelle sind die im Satz?
S: Die gehen immer nach da. Also so, pam-pam-pam und des hier…*(zeigt auf „hat" in den drei Sätzen)*.
VL: Ja, die verschieben sich immer ein bisschen nach hinten. Genau. Und was ist hiermit (*sie zeigt auf „gestellt"*)?
S: Damit sind sie immer gleich.
VL: Mhm. Wo sind sie immer? Wenn du dir den ganzen Satz anschaust, an welcher Stelle sind sie immer?
S: An dem gleichen Satz und manchmal…nach dem Satz davor war.
VL: Was meinst du?

S: Dem Satz, dem davor war. Weil z.B. da ist das Zweite, da ist das Dritte und da ist das Vierte (*die S zeigt auf „hat“*).
VL: Du meinst, da ist das zweite Wort, hier das Dritte und das Vierte? Genau und was ist mit den zweiten Verben, mit „gestellt“?
S: Die sind nacheinander.
VL: Mhm, genau. Und wo sind sie im Satz. An welcher Stelle?
S: An der letzten.
VL: Genau, die sind immer hinten. Okay.
S: Warte, also ist… eigentlich muss…weil ich habe nur gedacht, dass …oh…dass sonst auch „Tisch“, „Glas“, „Tisch“ auch muss…
VL: Du meinst, dass das auch immer an letzter Stelle stehen muss? Oder was meinst du?
S: Ja, aber da hab ich mich geirrt.
VL: Mhm, genau. Das ist nur bei den Verben so, gel? Und was hast du hier oben geschaut? Hast du da auch was geschaut oder nur hier (*sie zeigt auf Aufgabe 2*)?
S: Nur hier und hier (*sie zeigt auf Aufgabe 2*). Weil ich dachte, wenn es da ist, dann müsste es hier und hier auch sein (*sie zeigt auf Aufgabe 2*).
VL: Ja. Ja und was hast du hier festgestellt? Wie ist es da?
S: Weil „Glas“, „Laura“, „Hund“, „machen“, „auf“, „geputzt“, „müde“, „sonnig“.
VL: Was ist da an letzter Stelle?
S: Da hab ich gedacht, dass man es auch unterstreichen soll, aber da hab ich mich geirrt. […]
c)
S: Das Mädchen rennen. Des hier ist nicht richtig, weil da muss ein „die“.
VL: Mhm okay. Genau. Und wie kommst du jetzt darauf, dass da „die“ stehen muss?
S: Weil „Das Mädchen rennen“ geht nicht.
VL: Warum geht das nicht?
S: Weil das Mädchen geht schon, aber „rennen“…muss bei „rennen“ nur ein „rennt“. Aber das „rennen“. Und dann hab ich gedacht, weil wenn die zwei … Mädchen rennen, dann ist das Erste falsch.“
VL: Mhm, das hast du richtig erkannt.
d)
S: „Rennt“ ist falsch.
VL: Ja, genau. Wie muss es eigentlich heißen?
S: Renne.
VL: Ja, genau. Und WARUM ist es jetzt falsch?
S: „Ich rennt“ geht nicht. Weil das muss wenn dann nur hier…weil „ich rennt“ geht nicht. Und das geht auch nicht mit z.B. „ich“…“der“…nur, wenn dann muss das mit „der“ hier sein.
VL: „Er rennt“ z.B. genau.
S: Also „rennen“ muss es.
VL: „Ich rennen“, geht das?
S: „Ich renne.“
e)
VL: Also verstehst du, was die Frage ist?
S: Ich muss es erstmal richtig verstehen, was der Unterschied ist.
VL: Ja, genau, lass dir Zeit. Du kannst in Ruhe darüber nachdenken.
S: „Tim geht in den Park“ ist richtig unterschiedlich! Ja weil die Zwei sind eigentlich fast zusammen.
VL: Mhm. Also du meinst, die sind ähnlich, der erste und zweite Satz.
S: Nur die Verben sind unterschiedlich!
VL: Also du meinst, „gibt“ und „schenkt“ sind unterschiedlich. Oder welche meinst du?
S: Ne, eigentlich…Tim gibt dem Freund ein Buch. Und dann ist es eigentlich fast so wie hier: „Tim schenkt der Mutter Blumen“, weil „gibt“ und „schenkt“ ist fast das Gleiche.
VL: Mhm, genau. Da hast du recht.
S: Und „geben“ ist nicht „schenken“ da. Weil geben ist vielleicht nur ausleihen oder so.
VL: Mhm. Genau, sehr gut. Und fällt dir noch eine weitere Begründung ein, warum die zwei Sätze ähnlich sind und der nicht?
S: Weil Tim geht in den Park, das ist eher nicht so ähnlich wie die zwei, weil „gibt“ und „schenkt“ ist das Gleiche, aber „geht“ nicht.
VL: Mhm. Und wenn du mal die anderen Wörter in den Sätzen anschaust, warum sind die (*die VL zeigt auf Satz 1&2*) ähnlicher und das (*sie zeigt auf Satz 3*) was ganz anderes?
S: Weil „Tim geht in den Park“. Da müsste eher: Tim geht in den Park mit seinem Freund.
VL: Mhm. Was genau ist da anders?
S: Weil da „Tim gibt dem Freund ein Buch“ und „Tim schenkt der Mutter Blumen“, weil das ist ja unterschiedlich. Ich hab doch gesagt, „gibt“ und „schenkt“ und „geht“ ist was ganz, ganz anderes.
VL: Und du hast ja auch gesagt, hier beim dritten Satz, da müsste eigentlich noch ne Person dabei sein, gel?
S: Ja.
VL: Z.B. mit seinem Freund. Weil hier im ersten und zweiten Satz, da ist ja noch ne andere Person dabei, gel, nicht nur der Tim. Genau, das hast du sehr gut erkannt. Okay, fällt dir noch was dazu ein?
S: Ne. […]
f)

S: Ich glaub, ich weiß was Satzglieder…weil man kann auch sagen: In der Schule macht Tim seine Hausaufgaben. Das kann man auch sagen.
VL: Ja, genau, richtig, sehr gut. Und wenn man das umstellen kann, dann sind die Wörter ein Satzglied.
S: Und man kann des auch sagen…
Die S überlegt.
S: Tim macht in der Schule seine Hausaufgaben.
VL: Ja, genau. Und du siehst, wenn man das umstellen kann, wenn man „in der Schule“ an den Anfang stellen kann, dann bleiben die drei Wörter zusammen und deswegen nennt man das ein Satzglied. Hattet ihr das schon in der Schule?
S: Ne.
VL: Noch nicht? Des hast du so erkannt einfach nur?
S: Ja.
VL: Richtig gut, sehr gut.
S: Also ich glaube, einmal oder zweimal hatten wir das schon. Ich weiß es nicht mehr so genau, weil es vor einem Jahr her.
[…]
Die VL erklärt die Aufgabenstellung.
S: Weglassen kann man…warum weglassen? Wie meinst du, weglassen?
VL: Ja mit weglassen mein ich einfach nur,…dass du das nicht mitliest und der Satz sich immer noch richtig anhört. Dass du es durchstreichen kannst, dass du es wegstreichen kannst.
S: Ah. Seine Hausaufgaben in der Schule Tim macht. Das geht nicht.
VL: Ne, des geht nicht. Aber es geht jetzt nicht darum, was du umstellen kannst, sondern, was du weglassen kannst.
S: In der Schule! Tim macht seine Hausaufgaben.
VL: Ja, genau, richtig! Und, kann man noch was weglassen? Oder meinst du, das ist jetzt schon richtig so?
S: Warte, lass mich kurz überlegen.
Die S überlegt lange.
S: Ne, ich glaube, es ist schon richtig. Weil sonst geht es nicht. Tim macht in der Schule. Was macht er in der Schule? Weil „Tim macht in der Schule“, das geht nicht.
VL: Kannst du nochmal sagen, warum man in der Schule weglassen kann und warum man andere Satzglieder nicht weglassen kann?
S: Weil man das Satz halt weglassen kann, weil…weil es immer noch in den richtigen…immer noch ein Satz ist? Sonst geht das nicht anders.
VL: Mhm, also, du hörst einfach raus, dass es sich noch richtig anhört, oder?
S: Ja.
VL: Okay. Ja und warum kann man „in der Schule“ weglassen? Warum ist das nicht so wichtig?
S: Weil man kann auch Hausaufgaben auch zuhause machen oder in dem Park. Oder so.
[…]

9.1.2. Unterrichtsstunde 1

24.06.20, 17- 18 Uhr: Aufgabe 1:
[…] *Die Schülerin gibt vor der Stunde auf Nachfrage an, dass sie ein bisschen müde ist. Der S werden Wortkarten (s. Anhang, Aufgabe 1) hingelegt.*
S: Was ist mit diesem „e“?
[…] Die VL erklärt, dass es auch Wortbausteine gibt.
Die VL erklärt die Aufgabenstellung: Die Schülerin soll aus den Wortkarten einen Satz legen.
Die S erzählt, dass sie in der Schule nur vorgegebene Sätze umstellen mussten und keinen eigenen Satz legen.
Die S überlegt länger.
VL: Womit könnte man denn anfangen?
S: Dem.
Die S zeigt auf die Wortkarte „die“.
VL: Die? Genau.
S: Mutter. Sieht. Ein. Haus. Die Mutter sieht ein Haus.
VL: Ja, genau. Und wie kann man den Satz jetzt umstellen?
S: Sieht die Mutter ein Haus?
VL: Ja, z.B. Leg’s mal in die richtige Reihenfolge. Also was musst du ändern?
Die S legt den Satz mit den Karten.
S: Ich habe den Satz anders gestellt.
VL: Ja, genau, du hast ihn umgestellt. Und was genau hast du gemacht? Welches Wort oder welche Wörter hast du verschoben? Und wohin?
S: Sieht die Mutter ein Haus? Sieht die Mutter.
Die VL wiederholt Frage.
S: „Sieht die Mutter“ hab ich verschoben.
VL: Sieht die Mutter? Und wie hast du das verschoben?
S: Ich habe: Sieht die Mutter bei ein Haus [*unverständlich*].

VL: Du meinst, „ein Haus“ ist stehen geblieben?
S: Ja.
VL: Okay, also wie war es vorher? Leg’s nochmal um und überleg nochmal, welches Wort oder Wörter sich verschoben haben. „Sieht die Mutter“ hat sich nicht zusammen verschoben. Nicht die drei Wörter zusammen. Also wie lag’s vorher da?
S: Die Mutter sieht ein Haus.
Die VL wiederholt nochmal die Frage, welches Wort sich verschoben hat.
S: Sieht.
VL: Genau. Und wohin hat es sich verschoben?
S: Ganz nach vorne.
VL: Mhm, genau. Und was für ein Satz ist das: Sieht die Mutter ein Haus (*die VL geht bei der Frage deutlich mit Stimme nach oben)?*
S: Hmm, ich weiß es nicht.
VL: Was kommt denn hinten hin? Kommt da ein Punkt oder was anderes hin?
S: Dieses Fragezeichen?
VL: Genau. Und wie nennt man dann diesen Satz?
S: Ne Frage.
VL: Also du hast aus einem ganz normalen Satz, einem Aussagesatz nennt man den auch, mit einem Punkt hinten, hast du einen Fragesatz gemacht. Okay? Indem du das „sieht“ nach vorne geschoben hast, okay? Gibt’s noch eine andere Möglichkeit, den Satz umzustellen?
S: Ein Haus sieht die Mutter.
VL: Ja, genau, richtig. Dann leg das mal.
S: Und jetzt ist das „ein Haus“.
VL: Was ist mit „ein Haus“ passiert?
S: Wird nach vorne geschoben.
VL: Genau. Gibt es noch eine Möglichkeit?
Die S überlegt.
S: Sieht ein Haus die Mutter.
VL: Hört sich das richtig an für dich?
S: Ne.
VL: Guck mal, leg nochmal den Satz, wie er am Anfang war.
S: Die Mutter sieht ein Haus.
VL: Was hat sich jetzt verändert? Welche Wörter haben die Position gewechselt?
S: Ein Haus.
VL: Und, was noch?
S: Die Mutter.
VL: Ich glaub, es ist leichter, wenn wir das mal kurz aufschreiben.
[…] *Die S vergisst den Punkt und den Satzanfang groß zu schreiben. Sie schreibt den Satz und zwei Umstellmöglichkeiten auf.*
VL: Jetzt hast du ja gesehen, beim Umstellen von dem Satz, sind immer ein oder zwei Wörter zusammengeblieben. Wie nennt man diese Wörter, die zusammengeblieben sind?
S: Wie meinst du des?
VL: Naja, also, wenn du des jetzt umgestellt hast. Die Mutter sieht ein Haus. Und jetzt hast du z.B. das hier umgestellt. Ein Haus sieht die Mutter. Dann sind ja immer Wörter zusammengeblieben. Welche Wörter sind zusammengeblieben beim Umstellen?
S: Ein Haus.
VL: Und was noch?
S: Die Mutter.
VL: Genau. Und wie nennt man jetzt das hier: „Ein Haus“ und „die Mutter“. Wie nennt man diese Wörter, die zusammengeblieben sind?
S: Ein Haus- viele Häuser.
VL: Okay, du hast mir letzte Stunde gesagt, dass du das schon hattest. Und zwar, das nennt man ein Satzglied. „Ein Haus“ ist ein Satzglied. Und „die Mutter“ ist ein Satzglied. Warum sind die zwei Wörter ein Satzglied? Kannst du mir das nochmal erklären?
S: Also ich weiß nur nicht, was ein Satzglied ist.
Die VL erklärt erneut, was unter einem Satzglied zu verstehen ist.
S: Meintest du „ein Haus- viele Häuser“?
VL: Ne, das mein ich nicht.
Die VL fordert die S auf, den Satz nochmal umzustellen.
S: Ein Haus.
VL: „Ein Haus“ bleibt zusammen, genau.
Die VL erklärt erneut, was unter einem Satzglied zu verstehen ist.
VL: Kannst du es nochmal in deinen eigenen Worten erklären?
S: Weil wenn zwei Wörter zusammenbleiben, dann heißt es, es ist ein Satzglied.
VL: Und, sag mir mal alle Satzglieder in dem Satz. Also zeig mir mal, welche Wörter immer ein Satzglied bilden.
Die S macht nichts.

VL: Zeig mir mal ein Satzglied in dem Satz.
Die S zeigt auf „ein Haus“ und auf „die Mutter“.
VL: Und gibt’s noch ein Satzglied?
S: Ne.
VL: Was ist mit „sieht“?
S: Ist kein Satzglied.
VL: Und warum?
S: Weil…weil „sieht“ kein Pärchen hat.
VL: Naja, ein Satzglied kann auch nur aus einem Wort bestehen. Also wenn man den Satz umstellt und das Wort alleine bleibt, also das Wort z.B. alleine an den Anfang verschiebbar ist, dann ist es ein Satzglied. Also wenn du „sieht“ an den Anfang stellen kannst, dann ist es ein Satzglied. Funktioniert das?
S: Ja.
[…]
VL: Und deswegen ist „sieht“ auch ein Satzglied. Bist du heute ein bisschen müde?
S: Ja.
VL: Okay, wir machen einfach nochmal ein Beispiel und dann wird es vielleicht auch ein bisschen klarer, okay? Du kannst jetzt erstmal in den Sätzen die Satzglieder markieren […]
Die S markiert die Satzglieder.
Pause (5 Min.)
[…] Die VL fordert die S auf, einen neuen Satz mit Wortkarten zu legen.
S: Der Wald…
Die S überlegt lange.
S: Ich will jetzt was anderes…den Buch…dem Buch liegt…
Die S überlegt lange.
S: Aber da steht nicht „liegt“.
VL: Ja, dann musst du mal nach nem andren Wort suchen, das man nehmen kann. Also du kannst dir ja auf jeden Fall schonmal eine Person raussuchen, dann ist es leichter.
S: Der. Der Vater geht in den Garten?
[…]
Die VL fordert die S dazu auf, den Satz aufzuschreiben. Die S schreibt dieses Mal von alleine den Satzanfang groß und setzt einen Punkt.
S: Der Vater. Den Garten.
VL: Ja was ist mit den anderen zwei Wörtern? Du kannst erstmal umstellen mit den Wortkarten und dann findest du bestimmt raus, was die Satzglieder sind.
S: Geht.
VL: Mhm. Wie nennt man diesen Satz?
S: Vergessen.
VL: Was kommt hinten? Kommt ein Punkt oder kommt ein Fragezeichen?
S: Fragezeichen.
VL: Genau, das ist ein Fragesatz, okay?
VL: Und, kann man den Satz nochmal umstellen?
Die S überlegt lange. […] *Sie legt den Satz richtig und schreibt ihn auf.*
VL: Also welche Wörter bilden ein Satzglied?
S: Eigentlich alle.
VL: Wie alle? Was ist noch ein Satzglied? „Der Vater“ einmal? Was noch?
S: In den Garten.
VL: Genau, schau mal, davor hast du nur „den Garten“ zusammen unterstrichen, aber „in“ gehört noch dazu. Das hast du gut erkannt.
S: Der Vater geht in den Garten. Also alles.
VL: Alles zusammen? Aber du kannst doch den Satz umstellen. Das bedeutet doch, dass *nicht* alles zusammen ein Satzglied gibt. Also, wenn du den Satz umstellt und zwei oder ein Wort bleibt zusammen, dann bildet das ein Satzglied. Okay? Du hast einmal: Der Vater geht in den Garten. Dann, was passiert in dem zweiten Satz? Was verändert sich?
S: Geht der Vater in den Garten?
VL: Also welches Wort oder welche Wörter haben die Position gewechselt? Welche wurden verschoben?
S: Geht. Der Vater. Und „in den Garten“.
VL: Genau. Und was bedeutet das? Also was ist jetzt ein Satzglied? Sag’s nochmal.
S: Geht der Vater in den Garten.
VL: Das alles ist ein Satzglied meinst du? Aber guck mal, du hast doch grad gesagt, hier im zweiten Satz: Welches Wort wird umgestellt? Welches Wort ist an ner andren Stelle?
S: Geht.
VL: Und wohin ist es gerutscht?
S: Nach vorne.
VL: Genau. Und was bedeutet das jetzt, wenn „geht“ an ne andre Stelle rutscht, ohne die anderen Wörter?
S: Dann ist es auch „der Vater“.

VL: Was meinst du?
S: Weil wenn „geht“ ist, dann ist es auch „der Vater“.
VL: Ich versteh nicht, was du meinst. Also immer, wenn ein Wort an eine andere Stelle rutscht ohne die anderen Wörter, dann ist es ein Satzglied.
[…] *Die VL verdeutlicht dies an den Sätzen.*
VL: Was ist mit den anderen Wörtern? Was ist noch ein Satzglied?
S: Garten.
VL: Nur „Garten“? Also, wenn du dir nicht sicher bist, was ein Satzglied ist, dann musst du den Satz umstellen und schauen, welche Wörter zusammenbleiben.
[…] *Die VL erklärt dies an einem Beispiel.*
VL: Also, welche Wörter sind zusammengeblieben?
S: Der Vater.
VL: Ja, genau. Das heißt, es ist ein Satzglied, okay? Und was ist noch zusammengeblieben?
S: Den Garten.
VL: „Den“ und „Garten“ ist zusammengeblieben und was ist mit „in“?
S: „In“ ist auch gegangen.
VL: Wohin gegangen? Was meinst du?
S: Ja, hier *(die S zeigt auf „in“).*
VL: Also wenn du jetzt den ersten Satz anschaust: Der Vater geht in den Garten. Und den letzten Satz. Was steht ganz am Anfang?
S: Geht der Vater in den Garten?
Die VL wiederholt die Frage.
VL: Welche Wörter sind an eine andere Stelle gerutscht im Satz?
S: Der Vater.
VL: Wo ist „der Vater“ hingerutscht?
Die S zeigt an die richtige Stelle.
VL: Genau, ganz nach hinten. Da stand er ganz vorne und dann ist er ganz nach hinten gerutscht.
Das heißt, „der“ und „Vater“ ist zusammen geblieben. Und wie nennt man dann „der“ und „Vater“?
S: Satzglied.
VL: WAS hat sich jetzt geändert? Von dem Satz zu dem (*die VL zeigt auf 1.& 2. Satz*)? Welche Wörter sind wohin gerutscht?
Die VL wartet ab.
VL: Was ist mit „geht“?
S: „Geht“ ist hier gerutscht.
VL: Genau. Also steht „geht“ vorne, hinten oder in der Mitte?
S: In der Mitte.
VL: Und jetzt da?
Die VL zeigt auf den zweiten Aussagesatz.
S: In der Mitte.
VL: Genau. Also das ist eigentlich in der Mitte geblieben, gel?
Die VL fordert die S auf, „geht“ in allen drei Sätzen zu unterstreichen.
VL: Und was ist mit den letzten drei Wörtern? In den Garten.
S: „In den Garten“ ist zusammengeblieben.
VL: Wo ist es denn hin gerutscht?
S: Ganz nach vorne.
VL: Genau. Und du siehst, alle drei Wörter sind zusammengeblieben in der gleichen Reihenfolge und deswegen, was bedeutet das?
S: Des ein Satzglied. […]
VL: Jetzt schau dir nochmal den zweiten Satz an. Und unterstreich die Satzglieder. An welcher Stelle ist „geht“ hier?
S: Ganz, ganz vorne.
VL: Genau, und was ist mit „der Vater“ passiert?
S: Ist in der Mitte.
VL: Und was ist mit „in den Garten“ passiert?
S: „In den Garten“ ist dort geblieben, wo es sein sollte.
VL: Genau, nämlich hinten. […]
VL: Jetzt hätte ich gerne von dir, dass du jedes Satzglied in einer anderen Farbe unterstreichst. […]
Die S soll alle Verben in einer Farbe unterstreichen.
Pause (5 Min.)
Die VL legt einen neuen Satz.
S: Tom gibt der Freundin ein Geschenk.
VL: Ich hab dir den Satz hier schonmal aufgeschrieben. Und jetzt hätte ich gerne, dass du den Satz mal umstellst, aber keine Frage machst, okay?
S: Der Freundin gibt Tom ein Geschenk.
[…]
Die VL schreibt die zwei Sätze auf, sodass die Verben direkt untereinander stehen.

VL: Jetzt überleg mal, ob man den Satz nochmal umstellen kann, aber wieder, dass sich kein Fragesatz ergibt. […]
Die S legt mit den Karten den umgestellten Satz.
VL: Sehr gut.
Die VL schreibt den Satz auf.
VL: Jetzt darfst du nochmal die Satzglieder unterstreichen, erstmal die Satzglieder finden und dann unterstreichen. […]
S: Das ist schon ein bisschen komisch, jetzt. […] Weil „Tom"…"ein Geschenk".
VL: Warum ist das komisch?
S: Da mach ich…
VL: Die beiden? Ist das ein Satzglied?
S: Ne.
VL: Also was ist noch ein Satzglied? Sag's mir erstmal.
S: Tom.
VL: Genau, warum ist „Tom" ein Satzglied?
S: Weil…weil man es halt irgendwo setzen kann.
VL: Du meinst, beim Umstellen, was passiert da?
S: Beim Umstellen… dann wird das umgestellt.
VL: Was passiert mit dem Wort „Tom" beim Umstellen?
S: Hier ist „Tom" und hier ist „Tom" (*Die S zeigt jeweils in einem Satz auf das Wort*), aber „Tom" ist nicht vorne, es ist in der Mitte.
VL: Genau, es ist an ne andere Stelle gerückt. Und ist noch ein anderes Wort mit „Tom" verrückt worden? Oder nicht?
S: Ja.
VL: Ist ein anderes Wort mit „Tom" zusammengeblieben mein ich?
S: Ne.
VL: Und was bedeutet das?
S: Keine Ahnung….das es ein Satzglied ist.
VL: Ja! Okay, was ist noch ein Satzglied? „Der Freundin" hast du schon. „Gibt" hast du schon. Was ist mit „ein Geschenk"? Das ist noch übrig.
S: Ist ein Satzglied.
VL: Genau, und warum?
S: Geschenk. Ein Geschenk.
VL: Warum „ein Geschenk"?
S: Weil es jetzt hier das Gleiche ist, aber hier ist es anders.
VL: Was meinst du mit, hier ist es anders?
S: Weil hier ist es umgestellt.
VL: Ja. Jetzt fehlt dir noch ein Satzglied, dass du noch unterstreichen musst.
S: Der Freundin.
VL: Genau. Und jetzt schau dir mal die drei Sätze an (*die VL meint die drei umgestellten Satzvarianten*). Was fällt dir auf, wenn du die Position von den Satzgliedern anschaust? Verstehst du, was ich mit Position mein?
S: Ne.
VL: Also, was fällt dir auf, wenn du anschaust, an welcher Stelle die Satzglieder sind? Was ist bei allen drei Sätzen gleich?
S: Das „gibt".
VL: Genau, das ist immer an der gleichen Stelle, gel? Und an welcher Stelle ist es?
S: In der Mitte.
VL: Mm, ja, kannst du's noch genauer sagen? Also du hast ja ein Satzglied, zweites Satzglied, das dritte Satzglied und das Vierte (*die VL zeigt auf die jeweiligen Satzglieder*). Okay? Und an welcher Satzgliedstelle ist „gibt" immer? Ist es an der 1. Stelle, an der 2., an der 3. oder 4.?
Die S überlegt.
S: Also ich versteh jetzt nicht wirklich, was du meinst.
VL: Also zeig mir mal das erste Satzglied hier in dem Satz. […]
Die S zeigt auf „Tom". Die VL fordert sie darauf auf, zu zeigen, was das 2., 3. Und 4. Satzglied ist. Diese zeigt die S korrekt.
VL: Und an welcher Stelle ist „gibt" immer? Ist es an der 1. Stelle von den Satzgliedern, ist es an der 2., an der 3. oder an der 4.?
S: „Ein Geschenk" ist an der 4.
VL: Ja, das ist richtig und an welcher ist „gibt"?
S: Wie meinst du?
VL: Naja, du hast ja grad schon richtig gesagt: Hier ist's an der 4. Stelle, Tom ist an der 1. Stelle. An welcher Stelle ist das?
Die VL zeigt auf das Verb.
S: Zwei.
VL: Genau, an der 2. Stelle. „Gibt" ist immer an der 2. Stelle, okay? In jedem Satz! Das sind alles Aussagesätze, also Sätze mit nem Punkt hinten und da ist „gibt" immer an der 2. Stelle, okay? Und was ist mit den anderen Satzgliedern? Sind die auch immer an der gleichen Stelle?
S: Nein.[…]
VL: Was ist mit denen?
S: Weil hier ist einer da, einer da und einer hier (*die S zeigt auf die Satzglieder).*

VL: Genau, die verschieben sich immer, gel? Nur „gibt“, das ist ein besonderes Wort, des ist nämlich immer an der gleichen Stelle.
S: Weil „gibt“ ist ein Verb.
VL: Ja! Und bei Verben ist es so, dass sie immer an der gleichen Satzgliedstelle sind, in einem Satz mit Punkt hinten. Okay? Du kannst ja mal hier in den Sätzen gucken, ob das stimmt. Kannst ja mal überprüfen, ob des in den Aussagesätzen, also in den Sätzen mit Punkt hinten, stimmt. Kannst ja mal drüber schreiben, 1., 2., 3., 4. […] Genau, schau erstmal die drei Sätze an. Wie ist es in den Aussagesätzen, also in den Sätzen mit Punkt hinten? Welche sind Aussagesätze von denen drei?
Die S zeigt auf den Fragesatz.
Die VL wiederholt die Frage. Darauf zeigt die S die richtigen Sätze.
VL: Also, was haben wir jetzt nochmal gesagt? An welcher Satzgliedstelle ist das Verb in Aussagesätzen?
S: Sieht.
VL: „Sieht“ ist das Verb, das ist richtig. Und an welcher Stelle ist „sieht“? Von den zwei Sätzen (*die VL zeigt auf die zwei Aussagesätze*)?
S: Vorne und in der Mitte.
VL: In den Zwei sind wir jetzt (*die VL zeigt auf die zwei Aussagesätze*). […] Welche Zahl hast du über’s Verb geschrieben?
S: Sieht. […] Vier, drei.
VL: Ne.
S: Zwei.
VL: Und hier unten?
S: Eins *(die S meint wieder den Fragesatz).*
VL: Nein.
S: Zwei.
VL: Guck mal, es geht jetzt nur um den Satz oder den Satz (*die VL zeigt auf die zwei Aussagesätze*). Hier hast du über das Verb 2. stehen und hier auch. Was bedeutet das?
S: Dass sie gleich sind.
VL: Welche Satzgliedstelle ist das? Ist „sieht“?
S: In der Mitte.
VL: Ist es das 1. Satzglied, das 2. oder das 3.?
S: Zweite. […]
VL: Genau. Also, stimmt des, ist es genauso wie hier (*die VL zeigt auf einen der Aussagesätze*)? Ist das Verb hier auch das 2. Satzglied?
S: Jap. […]
VL: Und wie ist es hier bei den Sätzen? Das wievielte Satzglied ist das Verb bei *den* Sätzen, wenn du jetzt nur die zwei Aussage…
S: Hier ist es zwei. Und hier ist zwei und hier ist…auch zwei? Ahh, also immer die zwei!
VL: Genau, aber nur bei welchen Sätzen? […]
S: Punkt?
[…] *Die VL fordert die S auf, einen ganzen Satz zu bilden.*
VL: Genau, und wie ist es bei den Fragen?
S: Bei den Fragen ist es ein Fragezeichen.
VL: Ja, und an welcher Stelle, das wievielte Satzglied ist das Verb bei Fragesätzen?
S: Erste.
VL: Ja, genau. […]
VL: Und jetzt zeig ich dir was, und zwar, des hier ist eine Satzvorlage. Da kann man mit diesen Kärtchen die Sätze drauflegen und des Verb bezeichnen wir als König, weil das Verb ja eine besondere Position im Satz hat, gel? Nämlich die besondere Position bei den Aussagesätzen ist immer an zweiter Stelle..
S: Also deswegen wolltest du orange, weil das auch orange ist. *(Die S meint die Krone auf der Satzvorlage. Sie sollte zuvor die Verben in einer einheitlichen Farbe unterstreichen (orange).)*
VL: Ne, das war keine Absicht, ich wollte nur, dass alle in der gleichen Farbe unterstrichen werden. Okay?
S: Ah.
VL: Also, das Verb hat eine *besondere* Funktion im Satz und deswegen kann man des als König bezeichnen. Und des Verb kann man immer hier reinstellen (*die VL zeigt auf das Feld „König“*), weil das seine Position nicht verändert. Okay? Also zumindest im Aussagesatz. Das kannst du mal machen mit dem letzten Satz. […] Oder bzw. warte mal, ich erklär’s grad noch fertig. Und des Verb, das ist das wichtigste Wort im Satz und des hat Untertanen. Ich weiß nicht, ob du dir unter dem Begriff „Untertanen“ was vorstellen kannst. Aber wenn ein König in einem Königreich regiert, dann hat der Untertanen.
S: Diener?
VL: Hm, ja, Untertanen sind eigentlich alle Leute, die im Königreich leben. Okay? Also das Verb hat die wichtigste Position und deswegen […] ist es auch der König und alle anderen Satzglieder kann man als Untertanen bezeichnen. Okay? Das ist einfach ne Hilfe für dich, damit du dir das besser merken kannst.
S: Okay.
VL: Und jetzt kannst du mal den letzten Satz hier drauflegen.
[…] *Die S legt alle Karten in das “Untertanen“-Feld.*
VL: Ne, ne, ne, nicht alles hier rein. Guck mal. Ich hab doch grad gesagt: Das Verb ist der König. Deswegen kommt das hier in die Spalte rein mit dem König, okay? Und alle anderen Satzglieder kommen entweder hier oder hier rein (*die VL zeigt auf die „Untertanen“-Felder und ordnet die Satzglieder korrekt in die Satzvorlage ein).*

VL: Und jetzt kannst du mal überlegen, was steht davor und was steht danach und kannst dir einen von den Sätzen aussuchen und dann legst du den Satz so, dass man den so lesen kann, okay? […]
S: Tom gibt der Freundin ein Geschenk.
VL: Genau. Und du siehst, hier im ersten Feld, da ist jetzt nur Tom drin, dann kommt das Verb, das ist der König und dann kommen noch zwei weitere Satzglieder, nämlich „der Freundin“ und „ein Geschenk“. Was passiert jetzt, wenn du den Satz umstellst? Stell ihn mal um!
[…]
S: Der Freundin gibt Tom ein Geschenk.
VL: Genau, richtig. Und was ist jetzt passiert? Was ist jetzt hier in dem ersten Feld?
S: Untertanen.
VL: Ja, das sind einmal die Untertanen. Da ist einmal „der Freundin“ drin. Vorhin war „Tom“ drin und jetzt steht da „der Freundin“ drin, okay? Und was steht hier in dem zweiten Untertanenfeld?
S: „Tom“ und „ein Geschenk“.
VL: Genau, also „Tom“ ist hier nach hinten gerutscht und du siehst, des Verb, das ist immer an der gleichen Stelle. Und jetzt leg mal noch den dritten Satz, den du hier aufgeschrieben hast.
Die S legt die 3. Möglichkeit korrekt in die Satzvorlage.
VL: Genau. Kannst du beschreiben, was jetzt passiert ist mit den Satzgliedern?
S: Die haben sich umgetauscht.
VL: Mhm. Also welche haben sich umgetauscht?
S: „Ein Geschenk“ und „Tom“, „der Freund“.
VL: Genau. Wie bezeichnet man die Satzglieder?
S: Untertanen.
VL: Genau, nur die Untertanen haben sich getauscht, gel? Und der König, der ist wieder an der gleichen Stelle geblieben. Okay, hast du das einigermaßen verstanden oder hast du noch ne Frage?
S: Verstanden.
[…]
VL: Achso genau, was ich dir noch kurz zeigen wollte. Wir legen nochmal ganz kurz den Satz und dann hast du’s geschafft okay? […] Okay, also, wir haben ja davor gehabt, dass das Verb immer an einer bestimmten Stelle ist im Aussagesatz. Welche Stelle war das nochmal? Die Erste, Zweite oder Dritte oder Vierte?
S: Zweite.
VL: Genau, des Zweite. Und wenn du dir die hier anschaust, stimmt des?
S: Mhm.
VL: Guck mal, der König steht immer hier an der zweiten Stelle, okay? Hier ist das Erste, da kommt immer ein Satzglied rein.
S: Zweite, Dritte *(die S zeigt auf die entsprechenden Satzglieder).*
VL: Genau, Dritte und auch Vierte (*die VL zeigt auf das 3. Feld*). Also hier in dem dritten Feld, da können auch zwei Satzglieder stehen wie du siehst. Aber hier ist immer nur eins, okay (d*ie VL zeigt auf das 1. Feld*)? „Ein Geschenk“ z.B. Und dann kommt hier immer das Verb, an der zweiten Stelle, und hier noch die restlichen (*die VL zeigt auf das 3. Feld*).
S: Okay.
VL: Okay, damit hast du es geschafft für heute.

9.1.3. Unterrichtsstunde 2

29.6.20, 17:00- 18:30 Uhr:
Besprechung des AB 1:
Die Besprechung des Arbeitsblattes wurde ebenfalls transkribiert. Im Folgenden wird ein relevanter Ausschnitt gezeigt:
VL: Kannst du mir nochmal erklären, was jetzt des Besondere ist am Verb, also an dem König.
S: Weil des immer an dem gleichen Stelle stehen bleibt.
VL: Mhm. Genau. Also du siehst immer hier in der Königsspalte ist das Verb. Und an welcher Satzgliedstelle ist des Verb immer? Also das wie vielte Satzglied ist das Verb im Aussagesatz?
S: Es ist immer des…Zweite.
VL: Genau, richtig. Gut. Und was ist mit den anderen Satzgliedern? Sind die auch manchmal an der gleichen Stelle oder nicht?
S: Ne.
VL: Okay. Was passiert mit denen, wenn man den Satz umstellt?
S: Wenn man den Satz umstellt, bleiben manche immer noch so gleiche aber die stellen sich um. Z.B. Im Sup…Warte…Z.B. im Supermarkt. Des bleibt zwar zusammen, aber des kann auch manchmal hier oder hier (*die S zeigt auf andere Stellen im Satz*).
VL: Genau, du meinst, ein Satzglied bleibt immer zusammen. Also „im“ und „Supermarkt“ bleibt zusammen. Und daher weißt du ja auch, dass es ein Satzglied ist.

Aufgabe 2:
[…] *Der S werden Wortkarten gegeben, mit denen sich nur ein Satz legen lässt.*
S: Lena gibt ihrer Mutter ein Geschenk.

VL: Mhm, genau. Und jetzt kannst du das hier nochmal auf diese Satzvorlage legen.
Die S legt den Satz korrekt auf die Satzvorlage.
VL: Okay und jetzt hast du hier noch ganz viele andere Wörter und du bekommst jetzt von mir die Aufgabe, dass du den Satz möglichst lang machst, okay? So lang, wie es geht, indem du die Wörter noch versuchst, in den Satz einzubauen.
S: Hä?
VL: Also du lässt die Wörter liegen (d*ie VL zeigt auf den gelegten Satz)*, die hier stehen und dann schaust du, was hast du da noch. Dann versuchst du den Satz zu erweitern. Kannst ja mal schauen, welche Wörter zusammenpassen, z.B. Dann ist es glaub ich leichter.
S: [*unverständlich*]…(*überlegt*) am Mittwoch.
VL: Genau. Du kannst ja erstmal versuchen, „am Mittwoch" hier einzubauen in den Satz.
S: Geht.
VL: Und jetzt lies mal den Satz vor und überleg, ob er sich so richtig anhört.
S: Ne. Hä?
VL: Was ist?
S: Ist irgendwie komisch. Am Mittwoch aus, am Mittwoch in, am Mittwoch auf jeden…
VL: Lies erstmal des vor, was hier steht, okay? Und überleg, ob sich das schon richtig anhört.
S: Am jeden Mittwoch…
VL: Kannst man des sagen: Am jeden Mittwoch?
S: Ne.
VL: Mach mal das „jeden" weg und lies erstmal vor, was hier steht. Ob das schon ein richtiger Satz ist.
S: Am Mittwoch Lena gibt ihrer Mutter ein Geschenk. Nein.
VL: Ist nicht richtig, gel? Und warum? Was kann man ändern, damit's richtig wird?
S: Am Mittwoch gibt Lena ihrer Mutter ein Geschenk.
VL: Ja, genau, richtig! […] Und kann man noch was in den Satz einbauen, damit der Satz richtig lang wird?
S: Ja. Warte…[…] Am Mittwoch gibt Lena abends ihrer Mutter ein Geschenk.
VL: Mhm. Genau. Gut. […]
S: Geburtstag! Am Mittwoch gibt Lena abends ihrer Mutter ein…Geburtstag Geschenk.
VL: Kann man des sagen, ein Geburtstag Geschenk?
S: Nee.
VL: Wie müsste des eigentlich heißen?
S: Geburtstagsgeschenk.
VL: Genau, da fehlt ein „s", aber ein „s" ist leider nicht dabei, deswegen muss es noch eine andere Möglichkeit geben. Aber überleg mal, wie du „Geburtstag" sonst noch einbauen kannst.
Die S überlegt.
VL: Vielleicht noch mit nem andren Wort zusammen. […] Oh, ich seh grad, des ein Wort fehlt. Kein Wunder hast du's nicht [*unverständlich*]. „Am" ist nicht dabei, oder?
S: Doch! Hier (*die S zeigt auf den gelegten Satz)!*
VL: Achsoo, okay. Okay, nimm mal des "am" und versuch des mal mit „Geburtstag" zu kombinieren. So funktioniert's.
S: Am ihrem Geburtstag.
VL: An ihrem Geburtstag würde auch gehen. „An" hast du jetzt nicht. Aber guck mal, du kannst einfach, „am Geburtstag" machen. Okay? Und was wir dann mit „Mittwoch" machen, das kannst du ja gleich nochmal schauen. […]
S: Am Geburtstag gibt Lena ihrer Mutter abends ein Geschenk.
VL: Mhm, genau.
S: Am Geburtstag gibt Lena abends… am Geburtstag gibt Lena jeden…warte…jeden Mittwoch am Geburtstag gibt Lena jeden…
VL: Also du musst auch nicht jede Wortkarte nehmen, gel? Also man kann nicht alle Wörter in den Satz einbauen. Musst du schon überlegen, ob's passt.
S: Des nicht…
[…]
S: Mittwoch morgens am Geburtstag gibt Lena ihrer Mutter ein Geschenk.
VL: Okay, ich glaube mehr Wörter kann man jetzt nicht noch einbauen. Man kann theoretisch noch andere Sätze legen, aber das reicht jetzt erstmal. Und fällt dir jetzt was auf, jetzt, wo du noch so viele Wörter ergänzt hast?
Die S antwortet nicht.
VL: Fällt dir was auf? Was ist jetzt passiert, wenn du das jetzt anschaust, was ist hier in dem Feld von den Untertanen passiert, was ist hier beim König passiert und was ist passiert in dem andren Feld von den Untertanen?
S: Da sind viele…warte…da sind viele andere Wörter hier reingekommen.
VL: Mhm, wo genau sind die reingekommen?
S: Bei den Untertanen, aber bei dem König bleibt es so.
VL: Ja, richtig. Der König, der bleibt immer an der gleichen Stelle.
[…]
VL: Also hier in dem Feld vom König, da steht immer nur das Verb drin, da ist nichts dazugekommen.
S: Ja!
VL: Aber hier bei den Untertanen, da kann man theoretisch beliebig viele Wörter hinzufügen oder auch Satzglieder. Wie viele Satzglieder sind das denn? Das ist ne schwere Frage, ich weiß, aber vielleicht findest du es ja raus. […]
Die S überlegt.

S: Fünf. Sechs meint ich.
VL: Zeig mal, welches ein Satzglied ist.
Die S zeigt auf „Lena“ und „ihrer“.
VL: Ah, oh ne, das hat nicht gestimmt. Überleg nochmal hier. Also „Mittwoch morgens“ hast du gesagt…
S: Des hier ganz alleine *(die S zeigt auf „Lena“).*
VL: Ja. Wie kommst du darauf?
S: Weil „Lena“ ein Nomen ist.
VL: Ja, das stimmt, aber guck mal, „Mutter“ ist auch ein Nomen.
S: Hm.
VL: Wie kannst du rausfinden, ob „Lena“ ein Satzglied ist?
S: Weil des..weil gar kein…„Lena“ verändert sich halt irgendwo, weil „Lena gibt ihrer Mutter morgens ein Geschenk“.
VL: Mhm, also du kannst „Lena“ an den Satzanfang stellen und was passiert dann? Kommt dann noch ein anderes Wort mit oder geht es alleine?
S: Nein, aber trotzdem ist es eins..
VL: Also warum genau ist es jetzt ein Satzglied?
S: Weil man kann es z.B. da oder da oder da irgendwo hinsetzen *(die S zeigt die möglichen Positionen korrekt).*
VL: Mhm, und warum gehören „Lena“ und „ihrer“ z.B. nicht zusammen, warum sind die nicht zusammen ein Satzglied?
S: Weil z.B. „ Lena ihre Mutter Geschenk ein Geburtstag am Mittwoch morgens“. Des geht nicht.
VL: Des geht nicht. Also du meinst, man kann keinen anderen Satz bilden mit „Lena ihrer Mutter ein Geschenk“. Das macht ja keinen Sinn, oder?
S: Ja.
VL: Genau, „Lena“ bewegt sich immer alleine und deswegen ist es ein Satzglied.
S: Aber „ihre Mutter“! Weil „ihre Mutter“ z.B. Ihre Mutter gibt…gibt Lena ein Geschenk…am Geburtstag.
VL: Also warum ist jetzt „ihre Mutter“ ein Satzglied, versuch’s nochmal zu erklären. […]
S: Weil die zwei…die zwei Bausteine, die bleiben immer zusammen.
VL: Ja, genau. Sehr gut. Beim Umstellen. Und was ist noch ein Satzglied?
S: „Ein Geschenk“, weil z.B. „Ein Geschenk gibt Lena Mittwoch morgens ihrer Mutter ein Geschenk am Geburtstag.“
VL: Ja, „ein Geschenk“ war jetzt doppelt, aber ja, genau. Aber du hast es richtig gesagt, man kann das zusammen verschieben.
[…]
VL: Mit diesen Wörtern kannst du jetzt nochmal einen Satz legen. Hier drauf (*die VL zeigt auf die Satzvorlage*).
S: Lena gibt ihrer Mutter ein Buch.
[…]
S: Aus der Bücherei…Mittwoch morgens…
VL: Okay, lies nochmal den ganzen Satz und überleg, ob er sich so richtig anhört.
S: Lena gibt ihrer Mutter ein Buch aus der Bücherei Mittwoch morgens.
VL: Hört sich des gut so an? Nicht so, gel?
S: Mittwoch morgens…warte…Mittwoch morgens gibt Lena ihrer Mutter ein Buch aus der Bücherei (d*ie S legt währenddessen den Satz*).
VL: Genau, sehr gut! Und jetzt kannst du mal überlegen, ob man den Satz umstellen kann. Also wie man ihn umstellen kann und das kannst du mal hier hinlegen (*die VL zeigt auf die Satzvorlage*).
S: Ein Buch gibt Lena ihrer Mutter Mittwoch morgens aus der Bücherei.
VL: Okay, lies mal den ganzen Satz nochmal und überleg, ob sich das jetzt so richtig anhört.
S: Ein Buch gibt Lena ihrer Mutter Mittwoch morgens aus der Bibliothek. Nein.
VL: Okay, was stimmt noch nicht?
S: Warte, ich mach nochmal. Mittwoch morgens gibt…warte…Lena gibt Mittwoch morgens ein Buch…ihrer Mutter aus der Bücherei. Lena gibt Mittwoch morgens ein Buch ihrer Mutter aus der Bücherei.
VL: Und findest du, das hört sich jetzt richtig an?
S: Ja.
VL: Ja? Hm, ich find es hört sich noch nicht richtig an, es stimmt noch nicht ganz. Aber es ist auch wirklich schwer. Du hast es schon ganz gut gemacht, aber vielleicht fällt dir noch…
S: Ja, mir fällt noch eins ein.
VL: Okay. Hast du das auch rausgehört, dass sich das noch nicht so richtig angehört hat?
S: Ja.
VL: Ja, auch, gel? Aber du kannst jetzt nicht sagen, woran es liegt, oder?
S: Ja.
VL: Okay, dann probier’s einfach nochmal aus.
S: Mittwoch…Mittwoch morgens gibt Lena ein Buch aus der Bibliothek… (*die S legt währenddessen die Karten).*
VL: Bücherei.
S: …ihrer Mutter.
VL: Okay, jetzt lies dir nochmal den Satz durch.
S: Mittwoch morgens gibt Lena ein Buch aus der Bibliothek ihrer Mutter.
VL: Und, meinst du, es ist jetzt richtig so?
S: Ne.

VL: Weißt du, eine Stelle hast du jetzt schon richtig gelegt, und zwar hast du gelegt: „Ein Buch aus der Bücherei“. Des gehört nämlich zusammen, okay? Weil des Buch ist ja aus der Bücherei, deshalb muss es hintereinander stehen, das hast du schon gut gemacht. […]
S: Ein Buch aus der Bücherei…Mittwoch morgens gibt…Lena gibt ein Buch aus der Bücherei.
VL: Also du kannst des hier auch mal weglassen, dann wird’s ein bisschen einfacher, okay? *(die VL zeigt auf „Mittwochmorgens“)*
S: …ihrer Mutter.
VL: Okay, meinst du, es hört sich jetzt so richtig an?
S: Ein wenig.
VL: Aber irgendwas stimmt immer noch nicht, oder?
S: Also „ihrer Mutter“.
VL: „Ihrer Mutter“ ist irgendwie noch nicht an der richtigen Stelle, oder? An welcher Stelle könnt es denn passen? Probier mal noch was anderes aus. […]
S: Ihrer Mutter gibt Lena…ein Buch aus der Bücherei.
VL: Genau, sehr gut! […]
VL: Z.B. auch möglich wäre gewesen: Lena gibt ihrer Mutter ein Buch aus der Bücherei. Okay?
S: Okay.
VL: Okay, du siehst wieder, die Satzglieder (*die VL zeigt auf die entsprechenden Satzglieder*), die tauschen sich immer hin und her in den Untertanenfeldern und der König, der bleibt immer hier an der zweiten Stelle.
S: Mhm.
[…]
Pause (5 Min.)

Aufgabe 3:
VL: Ich hab dir jetzt ein paar Kärtchen hingelegt und du kannst jetzt mal einen Satz daraus bilden. Also ich würde dir raten, dass du mit „gestern“ anfängst. Du kannst aber theoretisch auch mit was anderem anfangen. Aber „gestern“ muss mit drin sein, okay?
Die S legt die Karten und spricht währenddessen.
S: Gestern gibt…ne…gestern hat dem Freund…
Die S überlegt.
S: Ne. Lena hat gestern ein Freund. Was soll „e-n“ bedeuten? Ein.
VL: Das ist ein Wortbaustein und das musst du noch mit anderen Wortbausteine zusammensetzen, damit das ein Wort ergibt.
S: „Lena hat gestern ein Freund“…entweder geht das nur „in der Bibliothek ein Buch“…hä?
VL: Und was fehlt da noch?
S: Gegeben.
VL: Genau, schau mal, ob du „gegeben“ mit den Bausteinkarten zusammensetzen kannst.
S: Freund…warte…dem Buch ge…gegeben.
VL: Genau. Lies mal den Satz vor.
S: Lena hat gestern ein Freund dem Buch gegeben. Ne. Hört sich nicht…
VL: Und was musst du ändern, damit’s sich richtig anhört? Weißt du, was nicht richtig ist?
S: Was?
VL: Des frag ich dich ja, ob du’s weißt.
S: Lena hat gestern Freund…(*die S überlegt*) dem Freund ein Buch gegeben.
VL: Lies mal den ganzen Satz und überleg, ob sich’s richtig anhört.
S: Lena hat gestern dem Freund ein Buch gegeben.
VL: Und, meinst du, es stimmt so?
S: Nicht so wirklich.
VL: Also ich finde, es hört sich ganz gut an. Also man kann das so stehen lassen. Wenn man aber noch was tauschen würde, dann würd sich’s noch besser anhören.
S: Lena hat gestern dem Freund ein…hä?
VL: Also es ist schon richtig der Satz, okay? Ich gib dir mal ein Tipp. Ich würde mal „gestern“ an den Anfang setzen. Und jetzt überleg, was man noch ändern muss.
S: Gestern hat Lena dem Freund ein Buch gegeben.
VL: Ja genau. […] Jetzt würde ich gerne von dir wissen, was denn das Verb oder die Verben im Satz sind.
S: Die Verben ist…(*die S überlegt)* „gegeben“. Ist falsch.
VL: „Gegeben“ ist richtig.
S: Hat!
VL: Was jetzt? Gibt es ein Verb oder gibt es zwei Verben?
S: Zwei Verben.
VL: Genau. Und was haben wir davor nochmal gelernt über die Aussagesätze? An welcher Stelle waren die Verben da immer?
S: In der Mitte.
VL: Mhm, ja.
S: Also fast in der Mitte. An dem zweiten Wort.
VL: Nicht das zweite Wort, sondern?

S: Das zweite Verb? Ne, das zweite…das…
VL: Kannst nochmal hier auf dem Blatt schauen (d*ie VL zeigt auf das AB 2*), dann fällt's dir vielleicht wieder ein.
Die S überlegt.
S: Der zweite König?
VL: Hm nö, es gibt nur einen König (*die VL meint auf dem AB*). Aber es ist nicht das zweite Wort, weil hier siehst du ja, das zweite Wort wäre „Lehrerin", aber hier ist das Verb ja das dritte Wort oder manchmal ist es auch das zweite Wort, manchmal auch das vierte Wort.
S: Ookay. Dann immer das dritte, zweite oder vierte.
VL: Mmm, nee. Also, wie nennt man denn „die Lehrerin"? Wie nennt man die zwei Wörter zusammen in dem Satz?
Die S überlegt.
S: „Die Lehrerin" ist einen…
VL: Also wie nennt man denn des hier, „den Kindern", „den Planeten", „erklärt"? Wie nennt man diese Wörter, die du immer in einer Farbe unterstrichen hast?
S: Des heißt, des heißt…ich weiß es nicht mehr, vergessen.
VL: Okay, mit „S" fängt's an.
[…]
VL: Des nennt man Satzglied.
S: Ahh. Satzglied. Ah.
VL: Genau. Also du siehst, hier ist ein Satzglied und dann ist das Verb hier das zweite Satzglied. Also, formulier nochmal, was du hier gelernt hast über die Position vom Verb?
S: Immer das zweite Satzglied!
VL: Genau! Und jetzt hast du hier einen anderen Satz. Wie ist es hier? Du hast ja gesagt, jetzt hast du zwei Verben. […] Wie ist es hier?
S: Es hat zwei Verben, weil den…weil diesen ganzen Wort richtig lang ist.
VL: Weil der Satz lang ist, meinst du?
S: Ja.
VL: Also, was ist mit dem Verb? An welcher Satzgliedstelle ist das (*die VL zeigt auf „hat")?*
S: Also dieser hier ist an…warte, wie meinst du des?
VL: Das wievielte Satzglied ist „hat"?
S: Des zweite Satzglied.
VL: Mhm, genau. Und was mit „gegeben"? Dem zweiten Verb?
S: Das ist das Letzte.
VL: Genau. Also, wir wissen jetzt noch nicht, ob das immer so ist, aber des war jetzt schon mal ne Feststellung, okay? Jetzt hätte ich mal gerne, dass du den Satz umstellst. Hast du ne Idee, wie man den umstellen kann? Du hast ihn ja vorhin schonmal anders gestellt. So kannst du ihn nochmal hinlegen, wenn du willst. […]
S: Lena hat gestern dem Freund…ein Freund…dem Buch gegeben. Lena hat gestern ein Freund dem Buch gegeben.
VL: Mm, jetzt hast du einfach hier die Artikel vertauscht. Ne, lass des mal. Das war schon richtig so. Genau, du hast „Lena" an den Anfang geschrieben. […]
Die VL schreibt die eben genannten Sätze auf.
VL: Okay, jetzt kannst du mal immer die Satzglieder in einer anderen Farbe unterstreichen, okay? Also immer die gleichen Satzglieder in der gleichen Farbe.
[…]
VL: Mm, ich glaub wir machen noch einen weiteren Satz, und zwar…Fällt dir noch eine weitere Möglichkeit ein, wie man den Satz umstellen kann? Wenn nicht, dann geb ich dir nen Tipp.
S: Ne, weiß ich nicht.
VL: Okay, man kann z.B. hier mit „dem Freund" anfangen.
S: Dem Freund hat Lena gestern ein Buch gegeben.
VL: Genau, das wär auch ne Möglichkeit.
Die VL schreibt den Satz auf und fordert die S nochmal auf, die Satzglieder zu unterstreichen.
S: Also „gestern hat" ist immer zusammen. Nein.
VL: Ist es hier zusammen (*die VL zeigt auf den Satz*)?
S: Ne, des stimmt nicht. Aber des ist auf jeden Fall schonmal ein Satzglied (*die S zeigt auf „gestern").*
VL: Ja, genau.
S: „Lena" ist es auch. Und „dem Freund" ist immer zusammen. Ein Buch…gegeben.
VL: Also du meinst, „ein Buch gegeben" ist ein Satzglied?
S: Ja.
VL: Und warum?
S: Weil z.B. hier kommt „ein Buch gegeben", „ein Buch gegeben" (*die S zeigt nacheinander auf zwei Sätze*) und weil diesen ganzen Satz ein Satzglied ist, weil man…weil diese drei Sätze zusammen aber [*unverständlich*], aber man kann sie umtauschen. Weil z.B. Lena hat gestern dem Freund ein Buch gegeben. Dem Freund hat Lena gestern ein Buch gegeben.
VL: Also was meinst du mit: Man kann sie umtauschen?
S: Hä? Eigentlich ist „gegeben" ein Verb.
VL: Mhm. Und du hast jetzt Zweifel daran, ob das wirklich mit „ein Buch" zusammengehört, oder?

S: Ja. Ne, ne, „ein Buch“, nur „ein Buch“! Nur des hier.
VL: Genau, und, wie kommst du darauf?
S: Weil „gegeben“, „gegeben“, „gegeben“ (*die S zeigt nacheinander auf die drei Sätze*).
VL: Aber du hast ja grad schon richtig gesagt: Hier bei den drei Sätzen bleibt es immer zusammen. Aber wenn du dir nicht sicher bist, weil dir das irgendwie komisch vorkommt, dass ein Verb mit zwei anderen Wörtern ein Satzglied bildet. Was kannst du denn machen, um zu überprüfen, ob das wirklich stimmt?
S: Ob man des tauschen kann.
VL: Ja, ob man es verschieben kann, genau. Also versuch's mal, dass du „ein Buch“ verschiebst oder „gegeben“ verschiebst. […] Weißt du, weil wir haben ja zweimal den Satz umgestellt, aber es gibt noch mehr Möglichkeiten, wie man den Satz umstellen kann.
[…] *Kurze Ablenkung.*
VL: Also wie kannst du rausfinden, ob „ein Buch gegeben“ zusammengehört oder ob das zwei Satzglieder sind? Wie kannst du des überprüfen?
S: Weil „ein Buch“ kann man z.B. *vorne* setzen.
VL: Ja, probier's mal aus, kannst ja hier mal legen.
S: Ein Buch hat Lena gestern dem Freund gegeben.
Die VL schreibt den Satz auf.
VL: Und, was zeigt es dir, dass du das nach vorne stellen kannst?
S: Dass die zwei Satzglieder wieder halt immer noch zusammen sind, aber man kann sie umtauschen, umsetzen.
VL: Was meinst du mit die zwei Satzglieder?
S: Also z.B. des hier kann man nach *vorne* machen!
VL: Also „ein Buch“ kann man nach vorne machen? Genau. Und was bedeutet des? Bedeutet des, es sind zwei Satzglieder oder bedeutet des, es ist ein Satzglied.
S: Ein Satzglied.
VL: Des alles ist ein Satzglied meinst du?
S: Nein. Zwei. Guck, das hier und das hier (*die S zeigt auf „ein Buch“ und auf „gegeben“*).
VL: Und warum ist das alleine ein Satzglied?
S: Weil z.B. „gegeben“ kann man nicht nach vorne setzen, entweder nur bei einer Frage.
VL: Mhm, genau. Ja, selbst bei ner Frage würde „gegeben“ jetzt nicht vorne stehen. Aber „ein Buch“ kann man nach vorne stellen, hast du gesagt. Und des beweist ja, dass es ein Satzglied ist, weil des alleine hier vorne stehen kann, ohne „gegeben“. Ein Buch hat Lena gestern dem Freund gegeben.
[…] *Die S unterstreicht die Satzglieder in verschiedenen Farben.*
VL: Okay, was fällt dir jetzt auf, wenn du die Sätze anschaust?
S: Dass die Verben immer so bleiben, guck: „Hat“, „hat“, „hat“, „hat“ und hier immer die Verben beim Gleichen ist: „geben“, „geben“, „geben“, „geben“.
VL: Genau, die sind immer an der gleichen Stelle, gel? Und was ist mit den anderen Satzgliedern?
S: Kann man tauschen.
VL: Mhm, mal ist es hier, mal ist es hier, mal hier und mal hier (*die VL zeigt auf die entsprechenden Positionen der Satzglieder).* Und du siehst ja, des passt jetzt nicht mehr in diese Satzvorlage. Deswegen haben wir für Sätze in der Vergangenheit eine andere Satzvorlage.
Die VL zeigt die Satzvorlage für Sätze im Präsensperfekt.
VL: Du siehst ja, „gestern“ bedeutet ja, es ist in der Vergangenheit. „Hat gegeben“ ist schon passiert, das ist nicht in der Gegenwart, gel? Und deswegen kann man hier diese andere Satzvorlage nehmen. Und zwar haben wir jetzt zwei Könige bzw. haben wir hier einmal den König und hier haben wir die Königin, okay? Die kommt noch dazu. Und jetzt kannst du mal den Satz hier auf die Satzvorlage legen. Also die Königin bleibt, wie du schon richtig erkannt hast, auch immer an der gleichen Stelle.
S: Dem Freund hat…
VL: Achtung, pass auf. Was kommt hier beim König rein?
S: Stimmt! …hat Lena gestern ein Buch gegeben (d*ie S legt den Satz mit den Wortkarten).*
[…]
VL: Also, was ist jetzt wo? Des hier ist bei Königin und des hier bei Untertanen (*Die VL zeigt auf die zwei Verben*)?
S: Warte. Falsch. Dem Freund hat Lena gestern ein Buch gegeben.
Die S legt "gegeben" in das Königinnenfeld.
VL: Genau. […] Dann kannst du jetzt nochmal hier auf der Satzvorlage den Satz umstellen. […]
S: Gestern hat Lena dem Freund ein Buch gegeben.
VL: Genau. Und jetzt als letzte Aufgabe kannst du nochmal überlegen, von diesen Wortkarten, ob man da noch was hinzufügen kann. Vorhin haben wir den Satz erweitert und jetzt kannst du mal überlegen, ob man des hier auch machen kann. Ob dir ja eine Möglichkeit einfällt.
S: Aus der Bücherei. Gestern hat Lena dem Freund ein Buch gegeben aus der Bücherei. Ne.
VL: Hört sich nicht so richtig an, gel? Was kann man verändern?
S: Aus der Bücherei hat Lena dem Freund ein Buch gegeben.
VL: Ja. Und was ist mit „gestern“. Wo kann des noch hin?
S: Ganz, ganz vorne. […] Gestern aus der Bücherei hat Lena dem Freund ein Buch gegeben.
VL: Und, hört sich's richtig an?

S: Des hört sich richtig an.
VL: Echt, findest du?
Die VL liest den Satz nochmal vor.
S: Ja.
VL: Also ich finde, das hört sich noch nicht richtig an. Also davor hattest du ja: Aus der Bücherei hat Lena dem Freund ein Buch gegeben. Des ist okay, aber mit „gestern“ davor hört sich des irgendwie komisch an. Okay, wir können das „gestern“ einfach weglassen, dann ist es okay.
S: Aus der Bücherei hat Lena dem Freund ein Buch gegeben. Ja, das hört sich besser an.
VL: Ja genau, oder fällt dir noch ne andre Möglichkeit ein, wo man „gestern“ einfügen kann, damit es sich richtig anhört?
S: Lena hat gestern dem Freund ein Buch gegeben.
VL: Also du siehst, hier sind auch ein paar Satzglieder dazugekommen, da kann man beliebig viele hinzufügen theoretisch, aber der König und die Königin, die bleiben immer an der gleichen Stelle und, bestehen immer nur aus dem Verb, gel? […]

9.1.4. Unterrichtsstunde 3

01.07.20, 17:00- 18: 30 Uhr:
Übung der Inhalte von Aufgabe 2 & 3:
VL: Also, du erinnerst dich an die Satzvorlagen?
Die VL legt der S die Satzvorlagen vor.
VL: […] Erinnerst du dich noch?
S: Ja.
[…]
VL: Ich hätte gerne, dass du einmal einen Satz erstmal auf *die* Satzvorlage legst mit diesen Wortkarten (*die VL zeigt auf die Satzvorlage für Präsenssätze*). Also du musst nicht alle hinlegen, sondern du musst dir überlegen, welche du brauchst.
[…]
VL: Also überleg nochmal, wo man was hinlegt auf die Satzvorlage. Du sollst es ja nicht einfach nur auf das Blatt Papier legen, sondern in die richtigen Felder.
Die S legt den Satz in ein Untertanenfeld.
S: Der Lehrer hat alle Kinder begrüßt.
VL: Okay, das ist ein richtiger Satz, aber du solltest den ja jetzt richtig in die Satzvorlage einordnen. Das ist noch nicht richtig. Du hast alles in das Untertanenfeld gelegt.
S: Hat…Der Lehrer hat alle Kinder begrüßt.
Die S legt „begrüßt“ als letztes Wort des Satzes ins Untertanenfeld, alle anderen Satzglieder ordnet sie aber korrekt ein.
VL: Okay, erklär mal, warum du die Wörter jetzt so hingelegt hast, also warum du *die* in die Felder gelegt hast.
S: Weil der Zweite immer der König ist.
VL: Das zweite Satzglied ist der König in Aussagesätzen. Das ist richtig. Und was ist „hat“ für ne Wortart? Was ist der König immer für ne Wortart?
S: Ahhh, jetzt kenn ich diesen Tipp. Z.B. Hat die Lehrerin alle Kinder begrüßt! Und „hat“ ist ja des Verb, also ist es des König.
VL: Ja genau, also die Verben sind immer im Königsfeld. Okay, das Verb ist immer der König. Also, du meinst, „hat“ ist das einzige Verb im Satz?
S: Nein. Begrüßt.
VL: Genau. Also, meinst du, du hast es richtig gelegt? Wenn du „begrüßt“ bei den Untertanen gelegt hast?
S: Und dann mach ich hier ne Linie *(die S zeigt hinter „hat“)* und dann „alle Kinder“ ist ja zusammen und das Zweite ist ja „begrüßt“.
VL: Was meinst du mit des Zweite?
S: Weil dann mach ich hier ne Linie *(die S zeigt hinter „hat“)* und dann „alle Kinder“ ist ja zusammen und…
VL: Was ist mit „begrüßt“?
S: Und das Zweite ist doch immer das Verb. Also ist das hier der Verb.
VL: Also, das Verb ist immer der König, okay? Aber hier hast du ein Verb und du hast es bei den Untertanen reingeschoben? Was ist da falsch?
S: Weil da kein König ist.
VL: Ja, aber eigentlich müsste da doch einer sein. Guck mal, schau dir mal die Satzvorlage an. Wir haben ja noch ne Zweite.
Die S legt die Karten auf die zweite Satzvorlage.
VL: Was hast du jetzt gemacht? Erklär mal.
S: „Begrüßt“ als König.
VL: Ja, „begrüßt“ ist ein Verb und ist ein König, aber ich dachte, „hat“ ist auch ein König? Schau dir mal die Satzvorlage genau an, was da steht.
S: Ahhh! Da steht ja König!
VL: Ja, Königin steht da. Also vielleicht erinnerst du dich, bei Sätzen in der Vergangenheit ist es manchmal so, dass es ein König *und* eine Königin gibt, weil es zwei Verben gibt, okay? […] Und, kann man jetzt hier auch noch einen Satz reinlegen mit den Wortkarten?
Die S legt die Karten in die Satzvorlage.
S: Alle Kinder der Lehrer begrüßt.

VL: Und meinst du, du hast es jetzt richtig in die Satzvorlage gelegt?
S: Nicht wirklich.
VL: Warum?
S: Alle Kinder der Lehrer begrüßt. Weil es sich nicht so richtig anhört.
VL: Jetzt hast du das „hat“ weggelassen. Warum?
S: Alle Kinder hat der Lehrer begrüßt?
VL: Also, als Tipp. Der Satz hier, der stand in der Vergangenheit, okay? Der Lehrer hat alle Kinder begrüßt. Und der Satz hier (*die VL zeigt auf den Gelegten*) muss in der Gegenwart stehen.
S: Alle Kinder begrüßt der Lehrer.
VL: Und, meinst du, es ist jetzt richtig so?
S: Ein bisschen.
VL: Warum ein bisschen?
S: Alle Kinder begrüßen der Lehrer.
VL: Da steht aber „begrüßt“. Also meinst du, der Satz ist richtig so: Alle Kinder begrüßt der Lehrer?
S: Ne.
VL: Warum nicht?
Die S antwortet nichts.
VL: Was bedeutet der Satz denn? Wer begrüßt hier wen?
S: Der Lehrer.
VL: Was ist mit dem Lehrer?
S: Er begrüßt halt die Kinder.
VL: Genau. „Alle Kinder“ steht jetzt halt hier vorne, aber das macht gar nichts aus. Der Satz ist trotzdem richtig. Man kann ihn auch umstellen. Wie kann man ihn umstellen?
Die S überlegt.
S: Ohne „hat“ stimmt.
VL: Überleg mal, wie man den Satz umstellen kann?
S: Der Lehrer begrüßt alle Kinder.
VL: Genau, richtig. Und das ist genau die gleiche Satzaussage, okay? Es passiert genau das Gleiche, nur, dass einmal das Satzglied „der Lehrer“ hier vorne steht und einmal steht’s da hinten, okay? Also, was kannst du jetzt sagen? Wann nimmst du diese Satzvorlage und wann die?
S: Wenn da zwei sind, zwei Könige sind und da wenn da einer geht (*die S zeigt erst auf die Präsensperfektsatzvorlage, dann auf die Präsenssatzvorlage*).
VL: Ja, genau. Und bei welchen Sätzen gibt es denn nur einen König, also nur ein Verb?
S: Wenn man den ersten Verb, den man hört, weglasst.
VL: Mm, ja, aber das ist nicht bei allen Verben so. Also, bei der Satzvorlage steht der Satz in der Gegenwart oder in der Vergangenheit?
S: Vergangenheit.
VL: Der Lehrer begrüßt alle Kinder. Du meinst, das ist in der Vergangenheit. Ne, das ist nicht richtig. Weißt du noch, was Gegenwart und Vergangenheit bedeutet oder sollen wir das nochmal wiederholen?
S: Ich weiß es.
VL: Okay, also der Satz steht nicht in der Vergangenheit…
S: Also Gegenwart!
VL: Genau, in der Gegenwart. Es kann jetzt gerade passieren, okay?
[…] *Die VL macht noch ein Beispiel.*
S: „Ich hatte dich begrüßt.“ ist in der Vergangenheit.
VL: Genau, oder „Ich habe dich begrüßt“ ist auch in der Vergangenheit. Und was ist jetzt mit *der* Satzvorlage? Wann nimmst du die? (d*ie VL zeigt auf die Präsensperfektsatzvorlage*). Stehen die Sätze in der Gegenwart oder Vergangenheit, wenn du *die* Satzvorlage nimmst (*die VL zeigt wieder auf die Präsensperfektsatzvorlage*).
S: In der Vergangenheit.
VL: Ja, richtig. Wie war der Satz nochmal, den du hier gelegt hattest?
S: Der Lehrer hat alle Kinder begrüßt.
VL: Genau.
S: Also „hat“ ist das Wort.
VL: Was meinst du mit „hat“ ist das Wort?
S: Der Lehrer *hat* alle Kinder begrüßt. Ist in der Vergangenheit.
VL: Genau, an dem „hat“ merkt man, dass es in der Vergangenheit ist. Aber nur wenn „hat“ zusammen mit den zweiten Verb auftritt, nämlich mit „begrüßt“, okay? An „hat begrüßt“ erkennst du, es muss in der Vergangenheit sein.
Die S sagt nichts.
VL: Verstehst du, was ich mein?
S: Ne.
VL: Okay, leg’s nochmal kurz hin. Dann frag ich nochmal so: Woher weißt du, dass dieser Satz in der Vergangenheit ist? Da steht ja nicht sowas wie „gestern“ oder „vor drei Tagen“ oder „vor zwei Jahren“. Woran erkennst du das sonst?
S: Von einem Verb.
VL: Von dem Verb bzw. von den Verben, es sind ja zwei. Und woran genau erkennst du des?

S: An dem…
[…]
S: Weil man den ersten oder zweiten Verb zurücklässt.
VL: Des macht keinen Sinn.
[…] *Die VL führt genauer aus, warum das keinen Sinn macht.*
VL: Du hast gesagt, man erkennt an den Verben, dass der Satz in der Vergangenheit steht, das ist richtig. Kannst du erklären, warum?
S: Wegen den Nomen.
VL: Was meinst du?
S: Weil z.B. Der Lehrer hat alle Kinder begrüßt. Und wenn ich den König weglasse, dann heißt es „der Lehrer" und den anderen Verb beim ersten König mache, dann heißt es: Der Lehrer begrüßt alle Kinder. Das hat er grad eben getan. Und sonst, wenn es so ist: Der Lehrer hat alle Kinder begrüßt.
VL: Also du meinst es liegt an dem „hat", oder?
S: Mhm.
VL: Genau, „hat" und „begrüßt" zusammen zeigen dir an, das ist in der Vergangenheit. […] Dann kannst du mal versuchen, den Satz umzustellen.
S: Alle Kinder hat der Lehrer begrüßt.
VL: Mhm. Richtig. Und, was ist passiert?
S: Alle Kinder *hat* der Lehrer begrüßt. Also es war schon. Also es ist gerade eben passiert und wenn ich „hat" weglasse und den letzten König nach den ersten König schiebe, dann heißt es: Alle Kinder begrüßt der Lehrer. Das *war*! Also als Allererstes war es das die Vergangenheit und danach die…wie heißt es…
VL: Die Gegenwart.
S: … die Gegenwart. Und jetzt, weil ich den Satz umgestellt habe, heißt es jetzt erstmal die…Gegenwart und danach die Vergangenheit.
VL: Naja, beim Umstellen vom Satz ist die Zeit gleichgeblieben, also davor war's Vergangenheit und danach auch. Okay, ne andre Frage noch: Was sind denn die Satzglieder im Satz (*die VL bezieht sich auf den Satz im Präsensperfekt*)?
S: Die Satzglieder „alle Kinder" und „hat", „der Lehrer" und „begrüßt".
VL: Sehr gut. Gut. […]
Die S bekommt neue Karten und legt den Satz auf die Präsensvorlage.
S: Ein Brief geschrieben…für ihre Oma eigentlich!
VL: Man braucht nicht das Wort „für". Da steht ja „ihrer Oma". Überleg mal, wie man des einbauen kann.
S: Ihrer Oma…Marie schreibt einen Brief ihrer Oma…
VL: Meinst du, es hört sich so richtig an?
S: Ne.
VL: Was kann man verändern, damit es sich richtig anhört?
S: Schreibt. Oder „ein Brief".
VL: Was jetzt? Also probier mal, die Wörter noch zu vertauschen, bis es sich richtig anhört.
Die S sagt nichts.
VL: Also bei „schreibt" wüsste ich nicht, warum sich die Position verändern sollte. Das ist ja der König, des hast du schon an die richtige Stelle gelegt. Des bleibt ja immer an der gleiche Stelle. Musst dir mal die Satzglieder anschauen, die im Untertanenfeld sind.
S: Warte ich leg…[*unverständlich*]
VL: Also was sind denn Satzglieder in dem Satz?
S: Satzglieder, das sind, was zusammen bleibt, ne, was man umsetzen, umtauschen, umsetzen kann.
VL: Ja, die Wörter, die beim Umstellen zusammenbleiben. Was sind die Satzglieder in *dem* Satz?
S: Warte…Einen Brief schreibt Marie ihrer Oma.
VL: Meinst du, es hört sich richtig an?
S: Ne.
VL: Doch, eigentlich schon.
[…]
VL: Stell mal den Satz noch um.
S: Marie schreibt ein Brief ihrer Oma.
VL: Hört des sich richtig an?
S: Ja.
VL: Mmm, ich finde noch nicht, dass es sich richtig anhört. Aber grad hattest du ja schon „ein Brief" vorne. Jetzt kannst du mal ein anderes Satzglied nach vorne nehmen.
S: Ihrer Oma schreibt Marie einen Brief.
VL: Und, was meinst du?
S: Richtig.
VL: Ja, genau, richtig. Und es gibt noch eine dritte Möglichkeit. Findest du die auch raus?
Die S sagt nichts.
VL: Also als Tipp: Überleg mal, welches Satzglied du noch nicht an erster Stelle hattest. Das kannst du mal nach vorne stellen.
S: Einen Brief.
VL: Ne, „einen Brief" hattest du schon.

S: Geschrieben.
VL: „Geschrieben“ brauchen wir jetzt gar nicht. Wir nehmen nur die Wortkarten, die du jetzt schon hier hast.
Die VL wiederholt die Frage und die Sätze, die die S schon genannt hat.
Die S sagt nichts.
VL: Welches Satzglied bleibt noch übrig? Willst du’s aufschreiben, damit es leichter ist für dich? […]
Die VL gibt der S die Satzvorlage, auf die sie die Sätze schreiben kann.
Die S schreibt die Sätze auf.
S: Also: Einen Brief schreibt Marie ihrer Oma.
VL: Genau.
Die S legt einen neuen Satz.
VL: Okay, jetzt schau den Satz nochmal an und überleg, was du noch verändern musst, damit der Satz richtig geschrieben ist. Woran muss man denken, wenn man Sätze schreibt?
[…] *Die S kommt nur mit Hilfe darauf, dass man den Satzanfang groß schreiben muss und am Ende einen Punkt setzt.*
S: Marie schreibt einen Brief ihrer Oma.
VL: Lies nochmal den Satz vor.
Die S wiederholt den Satz.
VL: Richtig?
S: Ja.
VL: Ne, das kann man nicht so sagen. Was musst du noch vertauschen, damit sich…
S: Stimmt, „ihrer Oma“.
VL: Lass „Marie“ vorne, das ist schon gut. […]
Die S schreibt auf: Marie schreibt Oma einen Brief.
S: Hmm…Oma einen Brief.
VL: Genau. Du kannst auch noch das „ihrer“ einfügen, aber so ist es auch schon ein richtiger Satz. […] Wo würde „ihrer“ hinkommen?
S: Ihrer Oma.
VL: Genau, richtig. Marie schreibt ihrer Oma einen Brief. Das hört sich viel besser an als: Marie schreibt einen Brief ihrer Oma. Oder?
S: Ja. Eigentlich dachte ich, dass es ist auch *so* ist.
VL: Was meinst du?
S: Marie schreibt ihrer Oma einen Brief.
VL: Ja, warum hast du’s nicht vorher gesagt? Oder bist du vorher nicht drauf gekommen?
S: Nee, ich meinte: Ihrer Oma schreibt Marie einen Brief.
VL: Ja, das kann man auch sagen. Das ist dann die dritte Möglichkeit. Also, schreib mal beide Möglichkeiten auf.
[…] *Die S schreibt die Sätze auf.*
VL: Dann kannst du jetzt mal versuchen, auf *diese* Satzvorlage einen Satz zu legen (*die VL zeigt auf die Präsensperfektsatzvorlage*).
[…]
S: Marie hat ihrer Oma einen Brief geschrieben.
VL: Und, meinst du, es ist richtig so?
S: Ja.
VL: Ja. Stell mal den Satz um.
Die S schiebt alle Karten von der Satzvorlage.
VL: Hm, warum machst du alles wieder weg? Manche Wörter kannst du ja liegen lassen. Welche kannst du liegen lassen?
S: Stimmt. „Hat“ und „geschrieben“.
VL: Genau.
S: Ihrer Oma hat Marie einen Brief geschrieben.
VL: Genau. Und die letzte Möglichkeit?
S: Ihrer Oma…
VL: Ne, ne, das hattest du grad.
S: …ihrer Oma hat…Ihrer Oma schreibt Marie einen Brief.
VL: Hm, das ist schon ein richtiger Satz, aber dann müsstest du *die* Satzvorlage nehmen (*die VL zeigt auf die Präsenssatzvorlage*). Okay, den Satz hatten wir grad schon. Lass mal das „hat geschrieben“ liegen und überleg, wie man den Satz noch umstellen kann. Also als Tipp: Man kann immer ein Satzglied in des erste Feld stellen und dann kann man schauen, was für ein Satz sich damit bilden lässt. Also einmal hattest du „ihrer Oma“ vorne, einmal hattest du „Marie“ vorne. Welches Satzglied kann man noch nach vorne stellen? Welches bleibt noch übrig außer die Verben?
S: Einen Brief.
VL: Ja. […]
S: Einen Brief hat Marie ihrer Oma geschrieben.
[…]
VL: Okay, jetzt kannst du mal wieder einen Satz auf die Satzvorlage legen (*die VL meint die Präsenssatzvorlage*).
S: Niko schneidet…warte…
[…]
S: Niko schneidet die Haare.

VL: Mhm. Das wär ne Möglichkeit. Überleg mal, ob du noch einen anderen Satz findest…
S: Das ist schon blöd!
VL: Ja. Schon blöd, wenn man sich selbst die Haare schneidet!
S: Ja! […] *Die S erzählt eine Story aus ihrem Leben, als sie sich selbst mal die Haare geschnitten hat.*
VL: Schau mal, du hast hier noch „die“ und „Frau“ liegen. Überleg mal, ob du die noch in den Satz…
S: Aber „Frau Niko“ geht nicht.
VL: Ne, des geht nicht, gel? Weil Niko ist ja ein Junge.
S: Entweder nur „Herr“.
VL: Also, was könnte man für einen Satz legen mit „Niko“ und „der Frau“? […] Du hast ja grad gesagt, dass der Niko sich selbst die Haare schneidet, macht ja nicht so Sinn oder?
S: Niko hat die Haare geschnitten.
Die S legt den Satz in die Satzvorlage für Präsenssätze. Sie legt fälschlicherweise das Partizip in das Untertanenfeld.
VL: Aber pass mal auf, du hast jetzt die falsche Satzvorlage, gel? Und was war die nochmal? Von der Gegenwart oder der Vergangenheit? Die hier (*die VL zeigt auf die Präsenssatzvorlage*)?
S: Gegenwart.
VL: Genau. Und, was ist das hier für ein Satz? Ist es Gegenwart oder Vergangenheit (*die VL zeigt auf die Präsensperfektsatzvorlage*)?
S: Gegenwart. Vergangenheit.
VL: Genau, also das passt nicht. Du siehst ja auch, das Verb, das ist wieder bei den Untertanen und das stimmt ja nicht. Das Verb ist ja immer ein König. Okay, wie kannst du des verändern, damit es richtig ist? Guck mal, davor hattest du doch „schneidet“. Lass mal „schneidet“. Das war schon richtig.
S: Niko schneidet die Haare. Entweder geht nur *der Frau*.
VL: Ja, aber da steht ja jetzt die Frau. Wie könnte es passen?
S: Die Frau schneidet…ne…schneidet Niko die Haare.
VL: Okay, meinst du, der Satz ist richtig so?
S: Ja.
VL: Ja! Das ist ne Möglichkeit. Und jetzt macht’s auch mehr Sinn, gel? Wenn die Frau Niko die Haare schneidet.
S: Ja.
Die S legt den Satz korrekt in die Präsenssatzvorlage.
VL: Okay, wie kann man den Satz umstellen?
S: Ähm…
Die S überlegt länger.
S: Warte…Die Haare schneidet die Frau Niko.
VL: Genau richtig. Wie kann man den Satz noch umstellen? Es gibt noch ne Möglichkeit.
Die S überlegt.
S: Die Frau…
Die S überlegt länger.
S: Die Frau schneidet die Haare von Niko?
VL: „Von“ ist aber nicht dabei.
S: Ja.
VL: […] Grad hast du ja schon einen Satz gelegt gehabt mit „die Frau“. Des ist jetzt wieder der gleiche Satz: Die Frau schneidet…ah ne! Nicht ganz der gleiche Satz, aber der stimmt nicht.
S: Ja. Die Frau schneidet die Haare Niko.
VL: Achso doch, „die Haare Niko“ oder „Niko die Haare“. Kann man schon sagen. Des ist schon richtig. Okay, ich hab dir grad den Tipp gegeben, dass, wenn man einen Satz umstellt, dass man dann ein Satzglied in das erste Feld stellen kann, um noch eine Möglichkeit herauszufinden, wie man den Satz umstellen kann. Also überleg mal, welches Satzglied hattest du noch nicht vorne?
VL: „Die Frau“ hattest du. Was hattest du noch?
S: Die Haare?
VL: Okay, ich weiß gar nicht mehr genau. Welches Satzglied hattest du noch nicht? Ich weiß es jetzt gar nicht, ob du „die Haare“ vorne hattest oder „Niko“. Ne, ich glaub, du hattest Niko vorne. […]
S: Ja. Die Haare schneidet…die Frau Niko.
VL: Genau, richtig. Das ist die letzte Möglichkeit. Okay, dann darfst du noch einen Satz in der Vergangenheit legen mit der anderen Satzvorlage.
[…]
S: Die Haare hat die Frau Niko geschnitten.
Die S legt den Satz korrekt in die Satzvorlage.
VL: Genau. Was gibt’s noch für ne Möglichkeit? Wie kann man den Satz umstellen?
S: Hm. Die Haare hat…
VL: Aber grad hat dein Satz doch schon mit „die Haare“ angefangen. Nimm mal ein anderes Satzglied nach vorne. […]
S: Die Frau hat Niko die Haare geschnitten.
VL: Mhm. Genau. Und jetzt gibt’s noch ne dritte Möglichkeit.
S: Niko hat die Frau die Haare geschnitten.
VL: Ja. Ja, es ist schon richtig…

S: Ja, aber Niko hat doch nicht die Haare von einer Frau geschnitten.
VL: Ja, ne, das ist schon richtig. Wie müsste es heißen, wenn Niko der Frau die Haare geschnitten hätte?
S: Niko hat…
VL: Weißt du, wenn man das betont, kann man sagen: NIKO hat die Frau die Haare geschnitten. Das ist richtig. Wie müsste es heißen, wenn Niko der Frau die Haare geschnitten hätte?
S: Die Frau hat Niko die Haare geschnitten.
VL: Dann hat wieder die Frau geschnitten.
S: Ja, schon kompliziert.
VL: Ja, man muss nämlich ein Wort ändern, damit Niko der Frau die Haare geschnitten hat. Kommst du drauf, wie das heißen müsste? […]
Die S überlegt.
Die VL nimmt das Wort „die" weg.
VL: Als Tipp…so, ich hab ein Wort weggenommen. Jetzt überleg mal, welches Wort man einfügen muss, damit Niko derjenige ist, der die Haare schneidet.
S: Die Haare hat…warte…die Haare hat Niko…der Frau geschnitten?
VL: Ja, richtig, genau! Also was hat sich geändert?
S: Die!
VL: Das Wort „die" hat sich geändert, genau. Was für ein Wort hast du stattdessen eingesetzt?
S: Der.
VL: Genau, richtig. Siehst du, nur so ein kleines Wort wie „die" oder „der" bewirken schon, dass es ne ganz andere Bedeutung hat, gel? Einmal hat die Frau Niko die Haare geschnitten und einmal hat Niko der Frau die Haare geschnitten.
S: Ja.
VL: Witzig, oder?
S (*lacht*): Ja, schon.
VL: Find ich auch.
[…] *Die VL gibt der S einen neuen Satz und die Satzvorlage, in die sie schreiben kann.*
S: Die Frau hat Niko an einem Montagnachmittag […] die Haare…hä?
VL: Kennst du das Wort?
S: Frisör kenn ich.
VL: Frisörsalon.
S: Die Frau hat Niko an einem Montagnachmittag die Haare im Frisör geschnitten.
VL: Im Frisörsalon. Kennst du das Wort? Das ist ein schwieriges Wort.
S: Eigentlich ist es immer nachmittags geschlossen bis um fünf Uhr.
VL: Ja, ist unterschiedlich. […] Also ein Frisörsalon ist einfach der Raum, in dem die Frisöre den Leuten die Haare schneiden, okay?
VL: Jetzt sollst du diesen ganzen Satz in die Satzvorlage schreiben und zweimal umstellen, okay?
[…] *Die S schreibt den umgestellten Satz in die Satzvorlage auf dem Arbeitsblatt 2.*
VL: Ne, ne, ne. Da kannst du des nicht reinschreiben. Ich meinte einfach nur, du kannst schreiben: Niko an einem Montagnachmittag die Haare…guck mal, und hier hast du „im" reingeschrieben (*die VL zeigt auf das Königinnenfeld*) bei der Königin? War das Absicht? Warum hast du „im" bei der Königin reingeschrieben?
S: Hm, ich dachte „im" ist ein Verb.
VL: Ne, guck mal, hier unten ist auch noch ein Wort (*die VL zeigt auf das aufgeschriebene Partizip*). Was sind die Verben?
S: Also „geschnitten" ist ein Verb.
VL: Ich mach des jetzt nochmal kurz weg, es ist jetzt schon halb, deshalb machst du des als Hausaufgabe fertig. […]

9.1.5. Unterrichtsstunde 4

Die Besprechung der Hausaufgabe (Arbeitsblatt 2) wurde nicht transkribiert, da die Schülerin dies korrekt ausgefüllt hat.

Aufgabe 4:
VL: Du legst jetzt mal einen Satz auf die Satzvorlage mit einem König. […]
S: Der Vater…kauft. Das „t" fehlt!
VL: Was steht da?
S: Ah. Einkauf.
VL: Genau, und was ist „Einkauf" für eine Wortart? […]
S: Das ist ein Nomen.
[…] *Die S überlegt lange.*
S: Der Vater im Einkaufsladen. Einkauf…und wo ist noch „s"? Da steht kein „s".
VL: […] Also Laden ist nicht dabei. Überleg mal, was zu „Einkauf" passt, welches Wort.
S: Haus. Einkaufhaus.
VL: Hmm, ne. Ich mein, was man vor „Einkauf" setzen kann.
S: Einkaufstuhl.
VL: Ne. Ist ziemlich schwierig, gel?
S: Ja.

VL: Also, ich gib dir mal als Tipp, dass du hier einfach mal was auf die Satzvorlage legen kannst. Warum fällt es dir denn so schwer, einen Satz zu finden? […]
S: Weil das sind so viele Wörter.
VL: Hm. Okay, und liegt das nur daran, dass es so viele Wörter sind oder liegt das vielleicht auch noch an was anderem?
S: So viele Wörter.
VL: Du kannst ja schonmal hier was auf die Satzvorlage legen. Genau, „der Vater" machst du jetzt erstmal ins Untertanenfeld, ins Erste. Und warum machst du jetzt „im" ins Königsfeld?
S: Weil „im" ein Verb ist?
VL: Wie kommst du darauf?
S: Ne, des ist kein Verb.
VL: Findest du ein Wort, dass man ins Königsfeld legen kann?
S: Z.B. „hat", aber da ist kein „hat".
VL: Findest du ein Verb?
S: Dann mach ich erstmal alle Verben.
Die S meint, dass sie alle Verben auf die Seite legt.
[…]
S: Entweder geht nur: Der Vater geht.
VL: Findest du „geht"?
Die S überlegt.
S: Nein.
VL: Findest du irgendein Verb?
S: Es geht auch „lauf", aber hier ist kein „lauf".
S: Ihre.
VL: „Ihre" ist ein Verb, meinst du? Warum?
S: Warte, ne, das ist kein Verb.
VL: Also meinst du, es gibt ein Verb bei den Wortkarten? Oder meinst du, es gibt keins?
S: Gar keins.
VL: Genau, also die Verben fehlen. Und was bedeutet des?
S: Dass nur die Untertanen.
VL: Ja, genau, das sind nur die Untertanen. Und, kannst du einen Satz legen ohne Verb?
S: Ne.
VL: Ja, das funktioniert nicht, gel? Also was bedeutet des?
S: Dass es kein richtiger Satz ist.
VL: Ja, genau, also wenn du einen Satz bilden willst, was brauchst du dann? Was muss *immer* im Satz…
S: Ein Verb!
VL: Also ein Verb muss immer im Satz vorkommen, sonst…
S: …ist es kein Satz!
VL: ..genau, sonst kannst du kein Satz bilden, okay? Also wir haben ja das Verb als König bezeichnet, […] weil es ein besonderes Satzglied ist und jetzt siehst du, jeder Satz braucht ein Verb. Das zeigt nochmal, warum es ein besonderes Satzglied ist. Okay, du hast ja jetzt noch ganz viele andere Wörter. Ich hätte gerne, dass du dir überlegst, was für ein Satz man bilden kann, und du überlegst dir, welches Verb man einsetzen kann, okay? Das Verb darfst du dir selbst aussuchen, okay? Und dann überlegst du mal, welche Wortkarten man da hinlegen kann.
S: Warte…dann such ich mir „geht".
[…]
S: Beim…
Die S überlegt.
S: Ne, geht nicht.
VL: „Geht beim" macht nicht so Sinn. Aber es gibt andere Wörter, die in Kombination mit „geht" funktionieren.
S: Der Vater geht…
[…]
S: Der Vater geht auf…die. Aber dann ist es ja noch ein Verb.
VL: Was meinst du?
S: Also hinten ist doch sonst immer ein Verb.
VL: Nicht immer. Wann ist hinten immer ein zweites Verb und wann nicht? […] Also wann benutzen wir die Satzvorlage mit einem König? Als Tipp: Es kommt darauf an, wann des stattgefunden hat, wann die Handlung stattgefunden hat, ob in der Gegenwart oder der Vergangenheit.
S: Also in der Vergangenheit…ist zum Schluss immer ein Verb und in der Gegenwart ist das nicht.
VL: Genau.
[…] *Die VL geht darauf ein, dass dies nicht bei allen Sätzen in der Vergangenheit der Fall ist.*
VL: Also da der Satz in der Gegenwart stattfinden soll, brauchen wir jetzt nur einen König. Also mit „auf die" ist es schwierig. Soll ich dir mal einen Tipp einen geben? Nimm mal das Wort „Garten" und überleg, welche Wörter da noch fehlen. […] Ahja, das funktioniert. Der Vater geht hm, hm, hm Garten.
S: Im Garten.
VL: Hört sich das richtig an?

S: Den Garten. Im den Garten.
VL: Nicht, „im den Garten“, sondern?
S: In.
[…] *Die S schreibt den Satz korrekt auf die Satzvorlage.*
VL: Und, könnte man da auch ein anderes Verb einfügen?
S: Läuft.
VL: Läuft in den Garten, genau. „Laufen“ und „gehen“ bedeutet ja eigentlich das Gleiche, gel? Fällt dir noch was ein, was man nehmen könnte?
S: Gießt.
VL: Der Vater gießt in den Garten? Kann man das sagen?
S: Ne.
VL: Genau. Also, was stellst du fest? Also man kann „geht“ einsetzen, man kann „läuft“ einsetzen, man kann aber nicht „gießt“ einsetzen. Was bedeutet das?
S: Also „Der Vater gießt in den Garten.“ geht auf jeden Fall schonmal nicht.
VL: Genau, also kann man jedes beliebige Verb einsetzen? Oder nicht?
S: Was heißt das?
VL: Das bedeutet, dass du jedes Verb einsetzen kannst. Ist es egal, welches Verb man einsetzt oder kann man nur bestimmte Verben einsetzen?
S: Bestimmte.
VL: Genau. Also du hast rausgefunden, welche Wörter kann man einsetzen, welche Verben?
S: Kann man nicht einsetzen.
VL: Hier in dem Satz, welche kann man einsetzen?
S: Z.B.: Der Vater geht in den Garten. Der Vater läuft in den Garten. Alles, was mit „geht“ ist.
VL: Mhm, genau. Was von der Bedeutung so ähnlich ist wie „geht“, oder? Man könnte auch sagen: Der Vater springt in den Garten. Oder: „Der Vater schleicht in den Garten“, okay? Könnte man auch sagen. Weil diese Wörter sind von der Bedeutung so ähnlich wie „geht“.
S: Ja, „geht“ ist…Die Kinder springen in den Garten.
VL: Ja, das kann man auch sagen, genau! Wir können des grade mal legen, weil ich glaub, das steht ja da, oder? Ja.
[…] *Die VL fordert die S auf, Sätze mit „Der Vater _____ in den Garten.“ aufschreiben, um die Veränderung des Verbs zu sehen.*
S: Der Vater geht in den Garten.
VL: Genau, und jetzt hast du ja grad gesagt, man kann das durch „die Kinder“ ersetzen.
S: Die Kinder springen im Garten.
VL: Nimm mal auch das Wort „geht“, okay?
S: Aber das geht doch nicht.
VL: Warum nicht?
S: Guck: „Die Kinder geht in den Garten.“
VL: Mhm. Wie muss es richtig heißen?
S: Der Kind.
VL: Nimm mal „die Kinder“.
S: Die Kinder laufen in den Garten.
VL: Wie muss das Verb heißen, wenn du „die Kinder“ vorne hast?
S: Laufen.
VL: „Laufen“ ist ein anderes Verb. Ich hätte gerne, dass du das Gleiche nimmst wie im ersten Satz. Wie heißt denn die Grundform von „geht“?
[…]
VL: Also die Grundform ist „gehen“, okay? Also jedes Verb hat eine Grundform.
Die VL wiederholt die vorherige Frage.
S: Entweder geht es nur: Die Kinder geht…gehen!
VL: Ja, richtig. Genau.
[…]
VL: Jetzt sag mir mal, was sich am Verb verändert hat im zweiten Satz?
S: Die Grundform. Weil du hast mir ja gesagt, dass die Grundform „gehen“ ist. Beim Verb hat sich das verändert.
VL: Was hat sich verändert? Was genau?
S: Weil „geh“…“geh“…die drei Wörter bleiben auch wie hier, aber da ist „e-n“ und da ist „t“ (*die S zeigt auf die entsprechenden Verben*).
VL: Genau […]. Das hast du richtig erkannt, dass die Endung vom Wort sich ändert. Hattet ihr schon in der Schule, wie man „geh“ nennt? Wie man des hier nennt?
S: Nein.
VL: Hattet ihr den Begriff „Wortstamm“?
S: Ja, der Stamm. „Wortstamm“ kenn ich.
VL: Also was ist der Stamm in dem Wort „geht“ und was ist der Stamm in den Wort „gehen“?
S: „Geht“ und „gehen“. Also, da macht man einfach das „t“ weg und dann schreibt man „e-n“.
VL: Ja, das ist richtig. Und was ist der Stamm? Der Wortstamm? Von „geht“ und „gehen“?

Die S antwortet nichts.
VL: Weißt du, was das bedeutet? Der Stamm ist das, was immer gleich bleibt. Also einmal hast du „der Vater“ und da heißt es „geht“. Und dann änderst du das ab zu „die Kinder“ und dann heißt es „gehen“. Was bleibt gleich am Verb? Welche Buchstaben?
S: […] g-e-h.
Die VL wiederholt sich.
VL: Was ist jetzt der Unterschied zwischen dem und dem (*die VL zeigt auf 1. und 2. Satz*)? Warum heißt es einmal „geht“ und einmal „gehen“?
S: Weil „geht“ ist der Stamm von „gehen“.
VL: Ne, das ist nicht der Stamm. Das ist einfach nur eine Form von Grundform „gehen“, okay? Es gibt verschiedene Formen, die das Verb haben kann. Und wie viele Personen ist „der Vater“? Sind des eine oder mehrere Personen?
S: Ein.
VL: Genau, und „die Kinder“?
S: Mehrere.
VL: Und wie zeigt sich das jetzt im Verb? Ob das eine Person oder mehrere sind?
S: Weil…ah jetzt! Weil hier ist nur eine Person und hier zwei (*die S zeigt auf die entsprechenden Sätze*). Und deswegen verändert sich ja das Verb.
VL: Ja, genau, die Endung verändert sich.
S: Ja!
VL: Wie ist es bei einer Person? […] Was wird an den Stamm drangehängt?
S: An den Stamm wird „en“ drangehängt.
VL: Bei EINER Person.
S: Das „t“.
VL: Genau, du kannst es auch mal rot markieren […] Okay, und was ist, wenn es mehrere Personen sind?
S: Dann wird das „t“ zu „en“.
VL: Genau, also an den Stamm wird „en“ drangehängt. […] Wenn du jetzt Verben in einem Text finden musst, wie kann dir des, was wir jetzt gerade besprochen haben, helfen, die Verben zu finden? […]
S: Dass es…wie heißt es nochmal?
VL: Den Stamm meinst du?
S: Ja, den Stamm.
VL: Was meinst du?
S: Z.B….Und beim Vater geht das entweder nur „die Väter“.
VL: Worauf kannst du achten, wenn du dir nicht sicher bist, ob ein Wort ein Verb ist oder nicht?
S: Dann kann ich den Wortstamm in „e-n“ machen. Diese drei Wörter bleiben (*die S zeigt auf g-e-h*).
VL: Mhm. Du kannst schauen, ob das Verb veränderbar ist, okay?
S: Und wenn’s nicht veränderbar ist, heißt, es ist kein Verb.
VL: Mhm. Genau. Aber man muss auch aufpassen, weil Adjektive z.B. sind auch veränderbar.
[…] *Die VL macht hierzu Beispiele.*
S: Ja, aber Verben sind immer an den zweiten Satz! Ich meinte, in zweiten…Dingsadumbsta.
VL: An der zweiten Stelle von den? Wie heißen die nochmal?
Die S antwortet nichts.
VL: Teile vom Satz?
S: Ich weiß es….
Die S überlegt
S: Also diesen Wortstamm. Also das heißt glaub Satzglieder.
VL: Genau, also das Verb ist im Aussagesatz immer an zweiter Satzgliedstelle. […] Also, und wenn du dir nicht so sicher bist, ist das jetzt ein Verb oder nicht und hier steht eine Person, die etwas macht, also „Der Vater geht in den Garten.“ z.B., dann machst du einfach daraus: „Die Väter gehen in den Garten“. Und wenn du dann bemerkst, das Wort verändert sich, die Endung ändert sich, dann kannst du sicher sein, das ist ein Verb, okay? So kann man Verben sicher bestimmen, weil die Tun-Probe, die funktioniert nicht immer, gel?
S: Ja.
[…]
VL: Dann kannst du mal nochmal den Satz aufschreiben mit „Ich gehe in den Garten“.
[…]
S: Und beim „ich“ kann es „wir“ ge-hen […].
VL: Ne, ne, ne, noch nicht reinschreiben. Was willst du reinschreiben?
S: Wenn es „wir“ hier steht, dann muss es „ge-hen“.
VL: Mit welcher Form stimmt das überein? Also wenn du „wir“ hast, dann hast du „gehen“? Wo ist es noch so? Verstehst du, was ich mein?
S: Ne.
VL: Also du hast gesagt „wir gehen“ heißt es.
S: Und es gibt auch…“alle gehen“.
VL: Ja. Richtig. Wo hattest du noch das Verb „gehen“? In welchem Satz? […]
S: Hier.

VL: Also, was haben die Sätze gemeinsam? „Die Kinder gehen in den Garten.“ Und „Wir gehen in den Garten.“
Die S antwortet nichts.
VL: Was haben die zwei Sätze gemeinsam im Gegensatz zu den anderen Sätzen?
S: Ich weiß es nicht.
VL: Okay, überleg mal, ob es mehrere Personen sind oder…
S: Mehrere Personen! Hier ist es eine Person und hier zwei Personen (*die S zeigt auf die entsprechenden Sätze*).
VL: Genau. […] Und wie ist es bei: Wir gehen in den Garten. Sind das mehrere Personen oder eine Person?
S: Mehrere, weil wenn's „e-n“ ist, heißt des mehrere. Und wenn es „t“ heißt es, dass es Eine ist.
VL: Ja, aber…
S: Aber nicht unbedingt „t“, nicht unbedingt!
VL: Nicht unbedingt, genau. Aber bei „wir gehen“ und „die Kinder gehen“ oder auch „sie gehen“, die Zwei sind immer in der Mehrzahl, okay? […]
VL: Dann sag mir mal, was sich hier bei „ich“ verändert hat am Verb.
[…] *Die S soll die Endung rot markieren und Stamm einkreisen.*
S: Hier, weil dieser „e“ kann man auch ein „en“ hinschreiben.
[…]
VL: Also du siehst bei „ich“ kommt an den Stamm ein „e“ dran, okay? Ich gehe. Hier bei „der Vater“ oder auch „er“ kommt an den Stamm ein, was kommt dran?
S: E-n.
VL: Ne, bei „der Vater“ oder auch „er“.
S: T.
VL: Genau. Und die ist es bei „die Kinder“?
S: Da geht das „e-n“ dran.
VL: […] Du kannst, wenn du Verben erkennen sollst in einem Satz und dir nicht sicher bist, ob es ein Verb ist, kannst du *was* machen? Versuch's nochmal in deinen eigenen Worten zu formulieren.
S: Also wie meinst du's?
Die VL wiederholt die Frage.
VL: Welche Probe kannst du machen?
Die S antwortet nichts.
VL: Also z.B. „Die Mutter gibt dem Jungen ein Geschenk.“ Was ist das Verb?
S: Eigentlich heißt es so: „Die Familie gibt Thomas* [*geänderter Name]* ein Geschenk“, weil morgen hat mein Bruder Geburtstag.
VL: Echt? Ja, okay, dann können wird auch den Satz nehmen.
Die VL schreibt den Satz auf. Die S schreibt den Satz korrekt in Satzvorlage.
VL: […] Was ist das Verb?
S: Gibt.
VL: Genau. Wenn du dir jetzt nicht so sicher wärst, wie könntest du rausfinden…
S: Dann muss ich hier „gib“ einkreisen und das „t“ bleibt. Und das „t“ kann ich in „e-n“ verwandeln.
VL: Genau, und was müsstest du an dem Satz ändern, damit du „e-n“ einfügen kannst?
Die S antwortet nichts.
VL: Also du hast gesagt, du kannst ein „en“ statt einem „t“ einsetzen, richtig?
S: Ja.
VL: Wie würde das Verb dann heißen?
S: „Giben“ geht nicht, also „g-*e*-ben“.
VL: Genau. Also du siehst, bei „geben“ ändert sich noch ein Buchstabe, gel?
S: Ja, „e“!
[…] *Die VL fordert die S auf, den Satz mit „geben“ in die Satzvorlage darunter zu schreiben.*
S: Die Eltern geben Thomas* ein Geschenk.
VL: Mhm, genau. Okay, was hat sich jetzt geändert? Warum schreibt man einmal „gibt“ und einmal „geben“?
S: Weil das „t“ verändert sich in „en“.
Die VL wiederholt die Frage.
S: Weil immer die drei Wörter am Anfang ist ein Stamm.
Die VL wiederholt die Frage.
S: Der Unterschied ist, weil hier ist ein „t“ und hier ein „e-n“?
Die VL wiederholt die Frage.
S: Weil das hier ist die Einzahl und das hier ist die Mehrzahl.
VL: Ja, richtig, genau.
S: Weil „e-n“ ist halt die Mehrzahl und „t“ ist die Einzahl.
VL: Ja, das hast du sehr gut erkannt, vor allem, weil es ist ja ein bisschen irreführend, dass die Familie Einzahl ist.
[…] *Die VL erläutert genauer, warum man „die Familie“ für mehrere Personen halten könnte.*
VL: Okay, jetzt hätte ich gerne, dass du einmal die Endung […] rot markierst wieder. Und dann nimmst du mal eine andere Farbe und markierst, was sich noch geändert hat vom ersten zum zweiten Verb.
S: Des „e“.

VL: Richtig, genau. Also du siehst, es kommt immer auf das Verb an, weil, was hatten wir davor? „Geht“. Da hat sich nichts am Stamm geändert, da ist „geh“ gleichgeblieben. Aber hier bei „gibt“. Was hat sich geändert?
S: E.
VL: „I“, genau.
S: Das „i“ meint ich.
VL: Ja, genau, das „i“ hat sich geändert und ein „e“ ist stattdessen hingekommen. Also der Vokal, der erste Vokal hat sich geändert, okay? Also im Stamm…
S: Also es kann sich auch die Selbstlaute verändern!
VL: Genau, die Selbstlaute verändern sich, das ist ganz wichtig zu wissen. Du siehst ja in „geb“ ist der einzige Selbstlaut im Stamm ist ja „e“ bzw. „i“. Und der kann sich manchmal ändern, das kommt auf das Verb drauf an.
[…] *Pause*.
Die Wortkarten, die für den Satz notwendig sind, wurden herausgenommen, um eine Überforderung zu vermeiden. Mit diesen Wortkarten soll die S den Satz auf die Satzvorlage legen und ein passendes Verb einsetzen.
S: Die Mutter gibt den Kindern Geschenke.
VL: Gibt es noch ein anderes Verb, das man einsetzen kann?
S: [*unverständlich*] gegeben hat.
VL: Ja, man kann den Satz in der Vergangenheit schreiben, aber ich würde jetzt gerne von dir wissen, ob dir noch ein anderes Verb einfällt statt „geben“.
Die S antwortet nichts.
VL: Kann man auch „schenken“ einsetzen? Probier mal.
S: Schenkt den Kindern Geschenke.
VL: […] Und kann man auch „bekommen“ einsetzen?
S: Die Mutter bekommt…ne.
VL: Geht nicht. Lies mal den ganzen Satz vor, wie das heißen würde.
S: Die Mutter bekommt den Kindern Geschenke.
VL: Genau, warum geht das nicht? Kannst du dir das erklären?
S: Die Kinder…bekommen Geschenke…oh, geht nicht.
VL: „Die Kinder bekommen Geschenke“ kann man sagen. Oder die…
S: Ohne „Mutter“!
VL: Genau. Also es funktioniert nicht so, wie du es hingelegt hattest, oder?
S: Ja.
VL: Kann man das Verb „auspacken“ einsetzen? Geschenke kann man ja auspacken, gel?
S: „Die Mutter packt den Kindern Geschenke“, aber da fehlt „ein“.
VL: Genau, das könnte man sagen. Und was ist mit „auspacken“?
S: Geht nicht. Guck, „die Mutter auspacken die Kindern Geschenke.“
VL: Die Mutter packt…
S: …die Kinder Geschenke…ein.
VL: Die Mutter packt den Kindern Geschenke aus. Kann man schon sagen. Macht aber nicht so Sinn, gel? Okay, was ist mit „stellen“? Kann man „stellen“ einsetzen?
S: Ja, geht.
VL: Mach mal.
S: Die Mutter stellt den Kindern Geschenke.
VL: Du meinst, das geht?
S: Ja.
VL: Die Mutter stellt den Kindern Geschenke.
S: Auf den Tisch.
VL: Ja, aber das steht jetzt nicht „auf den Tisch“. Kann man sagen: „Die Mutter stellt den Kindern Geschenke“? Macht das Sinn?
S: Nö.
VL: Macht keinen Sinn, gel? […] Also was zeigt dir das jetzt? Wir haben jetzt verschiedene Verben eingesetzt. Kann man jedes Verb einsetzen?
S: Nö. Nicht jedes.
VL: Okay. Und, warum nicht? Warum kann man jetzt nicht sagen: „Die Mutter stellt den Kindern Geschenke“?
Was passt da nicht?
S: Die Untertanen.
VL: Was passt da nicht an den Untertanen?
S: Guck, wenn’s heißt jetzt „die Mutter legt den Kindern Geschenke“ muss da noch stehen „auf den Tisch“ oder „auf die Bank“ oder „auf den Stuhl“.
VL: Genau, da muss noch stehen, wohin sie’s legt. Sonst macht des nämlich gar keinen Sinn.
S: Ja!
VL: Also, nicht alle Untertanen passen mit dem König zusammen, okay? Es hängt immer vom Verb ab, welche Untertanen dazu passen, oder?
[…] *Die VL fordert die S auf, einen neuen Satz auf die Satzvorlage zu legen. Wieder werden die Wortkarten vorgegeben.*
S: Lena…hilft der Mutter beim Einkaufen.

Die S legt die Karten korrekt auf die Satzvorlage.
VL: Genau, das hast du sehr gut erkannt. Warum warst du dir denn so sicher oder warum bist du sofort darauf gekommen, dass da „hilft“ rein muss?
S: Ähm, weiß ich nicht, aber irgendwie „der Mutter beim Einkauf“, dann hab ich gesagt, dann ist es „hilft.
VL: Mhm. Würde da auch ein anderes Wort passen?
S: Nö.
VL: Nicht? Würde z.B. „tragen“ passen?
S: Ja! Lena trägt…ne.
VL: Lies mal laut vor, wie der Satz heißen würde.
S: Lena tragt der Mutter beim Einkaufen. Ne.
VL: Hört sich irgendwie nicht richtig an, gel? Obwohl man den Einkauf ja eigentlich schon tragen kann. Aber warum hört sich das nicht richtig an?
S: Entweder geht es nur: Lena trägt beim Einkauf der Mutter…geht auch nicht.
VL: Mhm. […] Was muss ich denn ändern bei den Untertanen, damit man „trägt“ einsetzen kann?
S: Lena trägt beim Einkauf. Ohne „der Mutter“.
VL: Lena trägt beim Einkauf. Hört sich das richtig an?
S: Ja, irgendwie.
VL: Ich find, dass sich das nicht richtig anhört. Was denkst du, warum das kein richtiger Satz ist? Was fehlt da?
S: Den Wagen.
VL: Z.B. genau! Den Wagen wird sie jetzt eher nicht tragen. Was kann man denn tragen?
S: Ja, stimmt, sonst wär’s zu dumm (*die S lacht*).
[…]
S: Lena trägt beim Einkauf… „die Mutter“ geht nicht, weil sie *kann* ja nicht diese ganze Mutter hochtragen.
VL: Kann sie schon, aber man ja keinen Sinn. Außerdem steht ja da „DER Mutter“.
S: Also *ich* kann’s nicht.
VL: …trägt der Mutter. Was könnte sie ihr tragen?
S: Tüten?
VL: Ja, z.B. Tüten. Mach nochmal den ganzen Satz.
S: Lena trägt beim Einkauf Tüten. Ohne „der Mutter“.
VL: Kann man sagen: Lena trägt der Mutter beim Einkauf Tüten?
S: Ja.
VL: Wie ist denn „die Mutter“ betroffen von der Handlung? Also, was ist mit der Mutter?
Die VL wiederholt den Satz.
S: Jetzt hört sich das nicht mehr so gut an.
VL: Ja, aber…Wir können ja mal „den Einkauf“ weglassen. Lena trägt der Mutter Taschen.
S: Ja, das hört sich richtig an.
VL: Was für ne Rolle hat denn die Mutter im Satz? Wird die getragen von Lena oder macht die irgendwas? Oder was ist mit ihr? […]
S: Nö.
VL: „Lena trägt der Mutter die Taschen“ bedeutet, sie trägt sie *für* die Mutter, okay? Also eigentlich hätte die Mutter die Taschen getragen, aber jetzt trägt Lena sie für die Mutter, okay? Sie hilft ihr. […] Deswegen steht da „der Mutter“: Und wenn wir jetzt nochmal den Satz mit „hilft“ nehmen: Lena hilft der Mutter beim Einkauf. Was ist jetzt der Unterschied zu dem Satz: „Lena trägt der Mutter die Taschen“?
S: Weil „die Taschen“ sollte eigentlich nicht dabei sein.
VL: Bei was?
Die S antwortet nichts.
VL: Willst du’s vielleicht nochmal aufschreiben, ist es dann leichter?
S: Ja.
[…] *Die S schreibt beide Sätze korrekt auf die Satzvorlagen.*
S: Trägt Taschen.
VL: Ja, „trägt Taschen“ und dann kannst du auch noch „der Mutter“ einfügen.
S: Das geht nicht.
VL: Geht nicht? Aber grad haben wir das doch gehabt. Lies mal den Satz vor mit „der Mutter“ und überleg, ob sich’s richtig anhört.
S: Lena trägt Taschen der Mutter. Ah stimmt, das geht.
VL: Ne, so geht’s nicht, wie du es gesagt hast. Wie muss man die Satzglieder umtauschen, damit sich’s richtig anhört? Lena trägt…?
Die S antwortet nichts.
VL: Jetzt mach mal weiter mit „der Mutter“. Lena trägt der Mutter…
S: Taschen.
VL: Genau, hört sich’s richtig an?
S: Ja.
[…]

VL: Also du siehst, es ist auch nicht egal, in welcher Reihenfolge die Satzglieder im Untertanenfeld sind, gel? „Lena trägt Taschen der Mutter“ hört sich komisch an. Aber „Lena trägt der Mutter Taschen“ hört sich richtig an.
[…]
VL: Also kannst du nochmal sagen, was jetzt hier der Unterschied ist?
S: Weil „hilft“ und „trägt“ und hier ist „beim Einkauf“ und hier ist „Tasche“. Also die letzten Wörter.
VL: Mhm. Also was bedeutet des, wenn du des Verb „hilft“ nimmst? Welche Satzglieder kommen mit „hilft“ vor?
Die S überlegt.
S: Der Mutter beim Einkauf. „Der Mutter“ ist schon ein Satzglied. Und „beim Einkauf“ auch.
VL: Genau, richtig. Also „hilft“ passt zu „beim Einkauf“ und zu „der Mutter“, gel?
S: Ja.
VL: Also wir haben hier das Verb und das braucht einmal das Satzglieder „der Mutter“ und „beim Einkauf“. Sonst ist es kein richtiger Satz, gel? Und hier: Lena trägt. Welche Satzglieder braucht das Verb „trägt“, damit es ein richtiger Satz wird?
S: Der Mutter Taschen. Also „der Mutter“ ist schonmal ein Satzglied und „Taschen“ auch.
VL: Mhm, genau. […] Also, kannst du nochmal sagen, was wichtig ist bei den Verben? Also, wir haben jetzt heute rausgefunden, die Verben, die passen nicht mit allen Satzgliedern zusammen, gel?
S: Okay, weil des Wichtige ist, weil es kann nicht immer sein, dass irgendein Verb hier steht.
VL: Du meinst, es ist nicht egal, welches Verb hier steht. Nur manche Verben passen.
S: Ja!
[…]

9.1.6. Unterrichtsstunde 5

08.07. 17:00- 18:30 Uhr: AB 3 „Verben verändern sich“:

Die Schülerin hat das AB 3 korrekt bearbeitet. Das ausgefüllte AB ist im Anhang einsehbar. Es folgt nur ein relevanter Ausschnitt aus der Besprechung des AB „Verben verändern sich“:
[…] *Die VL liest die Fragestellung vor.*
VL: Woran hast du erkannt, was in die Lücken kommt?
S: Am Ende des Verbes […].
VL: Okay, also du hast auf die Verbendung geschaut und dann wusstest du, es muss „ich“ heißen. Genau, richtig. […]
Die Endungen des Verbs werden nochmal benannt.

Test 1:
Es folgt der Gesprächsausschnitt, indem die Aufgabe 2c des Tests 1 besprochen wurde, da die Schülerin nur diese Aufgabe nicht richtig beantwortet hatte:
[…]
VL: Da wollte ich dich nochmal fragen, wie du darauf kommst. Lies nochmal die Aufgabenstellung, weil du hast die Frage nicht beantwortet.
S: Lena mag gerne kleine Hunde. Kleine Hunde mag Lena gerne.
VL: Lies nochmal die Aufgabenstellung laut vor. Verstehst du, was du machen sollst?
S: Also als Allererstes: Markiere das Verb in dem Satz…
VL: Ne, ne, ne, das brauchst du nicht. Das ist ja richtig. Nur das sollst du lesen.
S (*liest*): So kann ich überprüfen, ob ein Wort ein Verb ist.
VL: Ja aber du sollst jetzt erklären, wie du überprüfen kannst, ob ein Wort ein Verb ist. Weil hier hast du gesagt, dass „mag“ ein Verb ist. […] Das macht keinen Sinn, was du hingeschrieben hast. Du hast einfach nur den Satz umgestellt. Mit der Umstellprobe kann man rausfinden, was Satzglieder sind, aber du sollst sagen, wie man rausfinden kann, was ein Verb ist.
[…]
VL: Fällt dir etwas ein, wie du überprüfen kannst, ob ein Wort ein Verb ist? Also wie kannst du überprüfen, ob „mag“ ein Verb ist?
S: Also „mag“ ist gar kein Verb?
VL: Doch, hast du doch auch richtig unterstrichen.
S: Ah, stimmt.
VL: Wie kommst du darauf, dass „mag“ kein Verb ist?
S: „Mag“ ist doch ein Verb.
VL: Wie bist du darauf gekommen?
S: Weil bei „mag“ zum Beispiel "Lena mag", das ist immer das zweite Wort.
VL: Immer das zweite Wort? Das stimmt nicht ganz. Also ich glaube, du meinst das Richtige, aber was ist es? Nicht das zweite Wort, sondern das zweite, wie heißt das nochmal?
S: Satzglied.
VL: Genau. Das zweite Satzglied in einem Aussagesatz, also in einem Satz mit Punkt, ist das Verb. Das wäre eine Probe, wie man das testen kann. Das hättest du da hinschreiben können und das hatten wir jetzt wirklich schon oft genug. Es ist wichtig, dass du die Aufgabenstellung immer genau liest und dann überlegst, was bedeutet das. Es gibt aber zwei Proben, die andere hatten wir letzte Stunde. Jetzt schreib aber erstmal die erste auf. Wie kannst du das aufschreiben?
S: Das immer das zweite Satzglied das Verb ist.

VL: Was kannst du aufschreiben?
S: Immer das zweite Satzglied in den Wort ist…ist ein Verb.
VL: Du meinst in dem Satz. Immer das zweite Satzglied im Satz ist ein Verb.
Die S schreibt den Satz auf.
VL: Wichtig ist dabei, dass es aber nur in Aussagesätzen so ist. Wo war das Verb nochmal in Fragesätzen?
S: Ja ganz am Anfang. Zum Beispiel: Mag Laura gerne kleine Hunde?
VL: Und an welcher Stelle ist das Verb da?
S: In dem ersten.
VL: Genau, das erste Satzglied ist das Verb. Es gibt aber auch Fragen, wo es auch an zweiter Stelle ist. Zum Beispiel in: Was machst du heute? Was ist das Verb?
S: Macht.
VL: Genau und das ist an zweiter Satzgliedstelle. Also es gibt Fragen, wo das Verb an erster oder an zweiter Stelle ist.
S: Okay.
VL: Was gibt es noch für eine Probe? Kannst du dich noch erinnern, was wir letzte Stunde gemacht haben? Wir haben Sätze auf die Satzvorlage gelegt und was hast du dann rausgefunden?
S: Dass ein Verb immer an der gleichen Stelle bleibt.
VL: Ähm ja, das hatten wir in den Stunden davor, aber kannst du dich noch daran erinnern, was wir letzte Stunde hatten? Wir hatten zum Beispiel den Satz: „Der Vater geht in den Garten" und dann hatten wir "Die Kinder gehen in den Garten".
S: Ah, der Wortstamm.
VL: Was ist mit dem Wortstamm? Was war nochmal der Wortstamm?
S: G-e-h.
VL: Genau, richtig. […] Und was haben wir da rausgefunden, wie man noch überprüfen kann, ob ein Wort ein Verb ist? Was ist noch das Besondere an einem Verb?
S: Das man den ändern kann?
VL: Ja genau.
S: Mit "e-n".
VL: Genau, also einmal kann das Verb die Endung "e-n" haben, also an den Stamm wird "e.n" angehängt. Was geht noch? Was kann man noch an "geh" anhängen?
S: Oder "geht".
VL: Genau. Der Vater geht. Genau, was kommt da hinten dran? Welche Endung?
S: T.
VL: Also wie ist das in "Der Vater geht?" Was wird da an den Stamm drangehängt? Welche Endung?
S: Das "t".
VL: Wie ist das bei "ich"? Wie heißt es da?
S: Dann ist es das "e".
VL: Genau. Also du siehst, je nachdem, was für eine Person vorne steht, ändert sich die Endung des Verbs. Und daran kannst du auch Verben erkennen. Wie könnte man das jetzt aufschreiben? Weil das ist wirklich ein guter Tipp, dass das Verb sich ändert. Dann kannst du immer die Probe machen, wenn du dir nicht sicher bist, ob etwas ein Verb ist oder nicht.
S: Mmm.
VL: Wie könnte man das aufschreiben? Hast du eine Idee?
S: Ich gehe. Er geht. Wir gehen.
VL: Okay, du könntest durchprobieren, ob man "ich" davor setzen kann, ob man "er" davor setzen kann oder ob man "wir" davor setzen kann. Also du kannst durchprobieren. Ich gehe, du gehst, er geht, wir gehen, ihr geht und sie geht. [...] Du kannst jetzt einfach mal aufschreiben: „Die Du- Probe". Dann nimmst du immer "du" und probierst: Kann man machen "du gehst"? Und dann weißt du: Ahja, es ist ein Verb. Es reicht ja, wenn du des mit einem Personalpronomen machst.
S: Die Du- Probe.
Die S schreibt auf.
VL: Du kannst ja noch ein Beispiel aufschreiben, damit du weißt, was man unter der Du- Probe versteht. Jetzt schreib mal "Du gehst".
Die S schreibt auf.
VL: Ich gehe, du gehst.
VL: Wenn du dir nicht sicher bist, wie man Verben erkennt, schau das dann hier einfach nach.
S: Okay.
VL: Jetzt kannst du noch die Endungen von den Verben rot markieren.
Die S macht nichts.
VL: Die Endungen sollst du markieren. Also das, was an den Stamm drangehängt wird.
Die S markiert die Endungen. […]

Aufgabe 5:

Die VL hat der S Wortkarten hingelegt und „geht" ins Königsfeld auf die Satzvorlage geschrieben. Die S legt nach Aufforderung die Wörter „in den Garten" in die Satzvorlage.
VL: Was würde da z.B. reinpassen? „In den Garten" geht?
S: Der Vater.

VL: Genau. Zum Beispiel. Was würde noch gehen?
S: Die Mutter.
VL: Mhm. Was würde noch gehen? […]
S: Der Hund.
VL: Ja. Z.B. Wir haben ja jetzt kein Satzglied da drin stehen und wissen jetzt nicht, wer in den Garten geht, okay? Und jetzt ist meine Frage, wie man kann nach diesem fehlenden Satzglied fragen? Mit welchem Fragewort?
S: Welche Fragewort? Welches. Fragewort.
VL: Weißt du, was Fragewörter sind?
S: Ne.
VL: Wer? Wo? Wie? Was? Warum? Das sind Fragewörter, okay? Und wenn du jetzt z.B. mich fragen willst nach dem fehlenden Satzglied, was würdest du dann fragen?
S: Versteh jetzt nicht.
VL: Verstehst du nicht, ist schwierig? Okay, dann mach ich dir ein Beispiel, okay? Ich verrat dir jetzt die erste Lösung und dann versuchst du's bei den anderen Satzgliedern. Also, z.B. nach *dem* Satzglied könnte man fragen: *Wer* geht in den Garten? Antwort ist?
S: Der Vater.
VL: Genau, z.B. „der Vater".
Die VL fordert die S auf, die Wortkarten „der" und „Vater" auf die Satzvorlage zu legen.
VL: Also was war das Fragewort?
S: Wer.
VL: Mhm, genau.
S: Ahh, das hatten wir doch in der Schule! Guck, wer, wann, was. Irgendwas, was noch mit „W" anfängt. […]
VL: Genau, das sind die W-Fragen, davon hast du bestimmt schonmal gehört, gel?
[…]
VL: Und jetzt wollen wir mal aufschreiben, mit welchen Fragewörtern die Satzglieder im Satz erfragt werden können, okay? Warum das sinnvoll ist, das erfährst du später, okay? Also, wir haben ja jetzt schon herausgefunden, dieses Satzglied hier kann man wie erfragen?
S: Wer?
VL: Genau, bild mal einen ganzen Fragesatz.
S: Wer geht in den Garten?
VL: Und der Antwortsatz wäre?
S: Der Vater.
VL: Mach einen ganzen Satz. Der Vater…
S: Der Vater geht in den Garten.
VL: Genau, richtig, dann kannst du jetzt…
S: Oder „WIE geht der Vater in den Garten?"
VL. Was wäre da ne Antwort? […]
S: Auf der Tür. Aus der Tür.
VL: Aus der Tür? Wie geht er in den Garten? „*Durch* die Tür" kann man sagen. Genau, richtig, dann hätte der Satz noch ein weiteres Satzglied, okay? Aber jetzt haben wir nur diese drei Satzglieder.
Die VL fordert die S auf, eine Grafik zu „gehen" zu erstellen, indem sie das Verb in der Grundform aufschreiben soll und mit dem Fragewort „Wer?" verbinden soll.
VL: Jetzt hab ich die drei Wortkarten, die davor da lagen, weggenommen. Jetzt steht nur noch da: Der Vater geht. Wie kann man jetzt nach dem anderen Satzglied fragen, das noch fehlt?
S: Geht. Wer. Wie meinst du?
VL: Also ich hab ja jetzt „in den Garten" weggenommen, gel? Es fehlt ja jetzt. Und jetzt überleg mal, wie man nach dem fehlenden Satzglied fragen kann.
S: In den…ohne Garten.
VL: „In den" ist kein Fragewort. Denk dran…
S: Wer!
VL: …es ist ein W-Wort. Wer geht in den Garten? Der Vater. Das haben wir schon.
S: Wo.
VL: Versuch mal ne ganze Frage zu bilden mit „Wo".
S: Ne. Wann geht der Vater in den Garten?
VL: Und was wäre da ne mögliche Antwort?
S: Der Vater geht um acht Uhr in den Garten.
VL: Ja, des wäre schon ne Möglichkeit, aber wir wollen ja jetzt rausfinden, wie man nach „in den Garten" fragen kann, okay? Ich kann's ja nochmal hinlegen, dann ist's vielleicht leichter, als wenn ich's wegmach. Wir haben jetzt nur den Satz und wir wollen jetzt nur nach dem Satzglied „in den Garten" fragen. Probier's mal mit „Wo?"
S: Wo geht der Vater?
VL: Hört sich das so richtig an?
S: Mhm. Und dann [*unverständlich*] in den Garten.
VL: Ne. Also, es ist fast richtig. Das Fragewort heißt ein bisschen anders.
[…] *Die S kommt nicht auf das richtige Fragewort.*

VL: Wohin geht der Vater? Oder: Wo geht der Vater hin?
S: Ahh.
[…]
VL: Also wie heißt das Fragewort?
S: Wohin geht der Vater?
Die VL wiederholt die Frage.
S: Umgedrehtes S?
VL: Ne, nur das Fragewort sollst du sagen. Das W-Wort.
S: Ah. Wo.
VL: Nicht ganz. Nicht wo. Sondern? Was fehlt noch?
S: Wohin.
[…] *Die S trägt das Fragewort in die Grafik.*
VL: Und jetzt hast du ja grad gesagt: Wann funktioniert auch, gel? Wann geht der Vater in den Garten? Dann kannst du das Fragewort „wann?“ auch noch dazu schreiben.
[…]
VL: Und was bedeutet das jetzt mit den drei Fragewörtern? Kannst du das nochmal in deinen eigenen Worten zusammenfassen?
S: Wohin? Wann? Wer? Das sind alles Fragewör…Fragesätze.
VL: Fragewörter, genau. Und was kann man mit den Fragewörtern erfragen?
S: Z.B. Wie viel…wo gehe ich heute alleine hin?
VL: Ja, genau, also. Was steht denn in der Mitte? Was ist das denn?
S: Gehen.
VL: Was ist „gehen“?
S: Ein Verb.
VL: Genau, „gehen“ ist ein Verb, das steht in der Mitte, okay? Und wir haben uns jetzt überlegt, welche Fragen lässt das Verb zu. Verstehst du, was ich damit mein?
Die S verneint.
VL: Okay, also du hast ja jetzt gesagt, man kann fragen, „Wohin geht der Vater?“, „Wann geht der Vater in den Garten?“, „Wer geht überhaupt in den Garten?“. Also man kann mit diesen Fragewörtern Satzglieder erfragen, okay? Also man kann die Untertanen erfragen, okay? Und würde z.B. auch das Fragewort „wen?“ gehen?
S: Wen?
VL: Mhm.
S: Ne.
VL: Versuch mal einen Fragesatz zu bilden.
S: Wen geht der Vater in den Garten?
VL: Funktioniert nicht, gel?
S: Ja.
VL: Okay, also was bedeutet das? Warum haben wir jetzt gerade die Fragewörter genommen?
S: Also nur drei passen.
VL: Genau. Also nur mit den drei Fragewörtern kann man die Satzglieder in dem Satz erfragen, des geht nicht mit anderen Fragewörtern, gel? Und das hängt mit „gehen“ zusammen. Das Verb „gehen“ bestimmt, es gibt drei Satzglieder und diese drei Satzglieder werden immer mit diesen Fragewörtern erfragt, okay? Also du kannst z.B. sagen: „Der Vater geht in den Garten.“ Oder du kannst sagen: „Die Mutter geht in den Garten.“ Was kannst du noch sagen?
S: Der Hund geht in den Garten.
VL: Genau. Diese Satzglieder werden immer mit welcher Frage erfragt?
S: W.
VL: W ist kein Fragewort.
[…] *Die VL wiederholt die Frage.*
S: Mit „wer“, „wann“, wohin“?
VL: Mit welchem genau? Mit welchem von den drei?
Die S überlegt.
S: Wie meinst du des?
VL: Naja, wie kann man nach „der Vater“ fragen? Hm, hm, hm geht in den Garten.
S: Der Hund.
VL: Welches Fragewort passt? Passt „wohin?“ Wohin geht in den Garten? Kann man des sagen?
S: Wohin geht der Hund? In den Garten.
VL: Ja, aber wir wollen ja jetzt als Antwort „der Hund“ rauskriegen, okay?
S: Wann geht der Hund in den Garten?
VL: Nein, du sollst als Antwort „der Hund“ rausbekommen. Also das richtige Fragewort ist „wer“. Wer geht in den Garten? Der Hund. Wer geht in den Garten? Anderes Beispiel?
S: Die Mutter.
VL: Wer geht in den Garten?
S: Der Vater.
VL: Genau, richtig.

[…] *Die VL fordert die S auf, zwei Sätze mit unterschiedlichen Subjekten in die Satzvorlage aufzuschreiben.*
VL: Und jetzt schreib mal auf, wie man nach diesem Satzglied fragen kann (*die VL zeigt auf „der Vater“*).
S: Wer geht in den Garten?
VL: Genau, also mit dieser Frage, mit „Wer geht in den Garten?“ kannst du jedes beliebige Satzglied einsetzen. Es können Personen sein oder Tiere. […] Wie heißt nochmal die Frage, mit der du das Satzglied „in den Garten?“ erfragen kannst?
S: Wer geht in den Garten? Der Vater.
VL: Ne, du sollst das Satzglied „in den Garten“ erfragen, d.h. die Antwort auf die Frage muss „in den Garten“ sein, okay? Hm, hm, hm geht der Vater? Antwort: In den Garten geht der Vater. Wie heißt das richtige Fragewort?
S: Wann geht der Vater in den Garten?
VL: […] Sollen wir es lieber aufschreiben? Ist das dann leichter für dich?
S: Ja.
[…] *Die VL schreibt den Fragesatz mit Lücke auf.*
VL: Wohin geht der Vater? Was ist die Antwort?
S: [*unverständlich*] geht der Vater.
VL: Welches Satzglied wollen wir erfragen? „In den Garten“ wollen wir erfragen. Was muss da die Antwort sein?
S: Ich versteh wirklich nicht, was du meinst.
VL: Okay, die Antwort ist: In den Garten geht der Vater.
[…] *Die VL fordert die S auf, „in den Garten“ als Antwort aufzuschreiben.*
VL: Das ist das Satzglied, das wir erfragen wollen (*die VL zeigt auf „in den Garten“*). Wir wissen nicht, an welchen Ort der Vater geht und deswegen fragen wir danach. Welches Fragewort passt? Hm, hm, hm geht der Vater? Probier mal aus. Wohin oder Wann? Was passt?
S: Wohin.
VL: Probier mal den ganzen Satz.
S: Wohin geht der Vater? In den Garten.
VL: Genau, richtig.
Die VL fordert die S auf, das aufzuschreiben.
VL: Was für Möglichkeiten würde es noch geben? Wohin kann der Vater noch gehen?
S: In den Auto.
VL: In das Auto. Ja. Genau, dann kannst du das mal hier drunterschreiben. […]
S: Auf der Arbeit.
VL: *Zur* Arbeit kann er gehen. Genau.
Die S schreibt diese Möglichkeit auf.
VL: Okay, du siehst, da sind ganz viele Satzglieder einsetzbar und immer werden sie mit welcher Frage erfragt? […]
S: Wohin.
VL: Genau.
[…]
VL: Okay, jetzt geb ich dir den nächsten Satz.
[…] *Die S soll die Wortkarten auf die Satzvorlage legen und ein passendes Verb ins Königsfeld schreiben. Die S legt den Satz: Die Mutter gibt Tom Geschenke.*
VL: Jetzt kannst du mir einmal sagen, was die Grundform von „gibt“ ist.
S: Was heißt Grundform?
VL: Naja, z.B. die Grundform von „geht“ war „gehen“. Also jedes Verb hat eine Grundform…
S: Von „gibt“ ist „geben“.
VL: Genau, richtig. Geben.
[…] *Die VL erklärt, was der Unterschied von der Grundform und den flektierten Formen vom Verb ist.*
Die S erstellt eine Grafik mit „geben“.
VL: Also jetzt kannst du wieder überlegen, wie man die Satzglieder erfragen kann. Sag mal ganz kurz, was Satzglieder sind in dem Satz.
S: Satzglieder sind die, die zusammenbleiben, aber sich z.B.: Tom gibt die Mutter Geschenke.
VL: Also was ist ein Satzglied in dem Satz?
S: Also z.B. die zwei bleiben immer zusammen, das ist ein Satzglied.
VL: Die Mutter, mhm. Was ist noch eins?
S: Das ist ein Verb. Und das ist ein Satzglied und das hier auch (*die S zeigt die Satzglieder korrekt).*
VL: Mhm, genau, richtig.
[…] *Pause*.
VL: Also jetzt wollen wir erstmal rausfinden, wie man nach „die Mutter“ fragt. Hast du ne Idee, welches Fragewort man da nehmen könnte?
S: Geht die Mutter in den Garten?
VL: Da kannst du nur „ja“ oder „nein“ drauf antworten. Die Antwort muss „die Mutter“ sein, wenn du nach dem Satzglied fragst.
S: Wer geht in den Garten?
VL: Äh, „wer“ ist richtig, aber es ist ja ein anderer Satz. Wie heißt die Frage richtig? Wer…?
S: Wer gibt Tom Geschenke?
VL: Genau, richtig.

[…] *Die S soll das Fragewort zur Grafik hinzufügen.*
VL: Du sollst jetzt das Fragewort aufschreiben, mit dem man nach „die Mutter“ fragen kann. Wie heißt das?
Die S überlegt.
VL: Wie hieß nochmal die Frage, die du grad gebildet hast?
Die S überlegt.
VL: Hm, hm, hm gibt Tom Geschenke? Die Mutter.
S: Wer?
VL: Ja.
[…] *Die S schreibt das Fragewort zur Grafik.*
VL: Was könnte man stattdessen noch einsetzen, statt „die Mutter“?
S: Der Vater.
VL: Genau. Wer gibt Tom Geschenke? Der Vater. Wer gibt Tom Geschenke?
S: Die Mutter. Der Hund.
VL: Ja der Hund kann nicht…
S: Der Opa!
VL: Jap.
S: Die Oma.
VL: Genau. Dann kannst du mal überlegen, wie man…
S: Oder Lena.
VL: Ja, „Lena“ würde auch gehen…wie kann man nach diesem Satzglied hier fragen kann, nach „Tom“, okay?
S: Wer gibt Tom Geschenke?
VL: Wer gibt Tom Geschenke? Die Mutter. „Tom“ muss in die Antwort rein.
S: Wer gibt die Mutter Geschenke?
VL: Fast. Nicht „wer“ sondern wie muss es heißen? Hm, hm, hm gibt die Mutter Geschenke? Tom.
S: Wer?
VL: Wer gibt die Mutter Geschenke? Ist nicht richtig.
S: Wann?
VL: Nö, da steht nicht, wann Geschenke gegeben werden. […] Tom bekommt ja die Geschenke. Die Mutter gibt ja Tom die Geschenke. Der macht nichts.
[…] *Der S fällt nichts ein.*
VL: Okay, dann sag ich dir das Fragewort. Das Fragewort heißt: Wem. Probier’s mal aus.
S: Wem gibt Tom Geschenke?
VL: Ne, ist nicht richtig. „Tom“ muss die Antwort sein.
S: Wem gibt die Mutter Geschenke?
VL: Antwort?
S: Antwort: Tom.
VL: Genau, richtig. […] Okay, überlegen wir erstmal, was man stattdessen einsetzen kann. Wem gibt die Mutter Geschenke? Was könnte noch ne Antwort sein?
S: Der Vater.
VL: Dann heißt es nicht „der Vater“, sondern? Wem gibt die Mutter Geschenke?
S: Die Väter.
VL: Auch nicht. „Die Väter gibt die Mutter Geschenke“ hört sich nicht richtig an.
S: Die Kinder.
VL: Ne, „DEM Vater“ muss es heißen. WEM gibt die Mutter Geschenke?
S: DEM Vater.
[…]
VL: Okay, was könnte man jetzt auf die Frage noch antworten?
S: Der Schwester.
VL: Genau. Jetzt hast du’s richtig gemacht. Jetzt hast du den richtigen Artikel genommen, okay? Es heißt nicht „die Schwester“ sondern „der Schwester“.
[…] *Die VL fordert die S auf, das Fragewort in die Grafik zu schreiben.*
VL: Und jetzt kannst du noch zwei mögliche Sätze aufschreiben, wem die Mutter Geschenke gibt.
S: Tom? […]
VL: Also was willst du schreiben?
S: Tom gibt die Mutter Geschenke?
VL: Und wer gibt jetzt wem Geschenke? Tom oder die Mutter?
S: Die Mutter gibt Tom Geschenke.
VL: Genau. Aber du kannst auch sagen: Tom gibt die Mutter Geschenke. Das ist genauso richtig, okay?
S: Ja, trotzdem.
Die S schreibt den Satz auf.
VL: Okay, weil du gesagt hast, du willst auch gerne was mit Farben machen, darfst du jetzt mal das Satzglied einrahmen, des du mit dem Fragewort „Wem?“ erfragst. […] Dann nimmst du noch ne andere Farbe […] und damit kannst du dann mal das Fragewort einrahmen. Und jetzt darfst du noch des Satzglied einrahmen, das mit dem Fragewort „Wem?“ erfragt wird. Welches ist des?

S: Die Mutter.
VL: Nö. Ist nicht „die Mutter“.
S: Ah, “Tom”.
VL: Ja, genau, “Tom”. […]
Die S rahmt das Satzglied ein.
[…]
VL: Also, was kann man noch einsetzen statt „Tom“? Wem gibt die Mutter Geschenke?
S: Dem Vater.
VL: Ja, genau. Dann schreib das mal auf.
Die S schreibt auf.
[…]
VL: Okay, lies mal den ganzen Satz vor, den du geschrieben hast.
S: Die Mutter gibt…DEN Vater…
VL: DEM Vater.
S: …dem Vater Geschenke.
VL: Genau.
[…] *Die S weiß wieder nicht, welches Satzglied mit „Wem?“ im letzten Satz erfragt werden kann.*
Die VL fordert die S auf, das zweite Fragewort in die Grafik zuschreiben.
VL: Jetzt haben wir ja noch ein drittes Satzglied, gel? Was ist das dritte Satzglied in dem Satz? […]
S: Geschenke gibt Tom.
VL: Was ist das dritte Satzglied?
S: „Tom“ und „Geschenke“.
VL: „Tom“ hatten wir schon.
S: Geschenke.
VL: „Geschenke“ ist das Satzglied, das wir noch nicht erfragt haben. Wie kann man „Geschenke“ erfragen?
S: Wie meinst du des?
VL: Vielleicht hilft des dir, wenn ich dir mal ein paar Fragewörter aufschreibe und dann probierst du welches passt, okay?
[…] *Die VL schreibt folgende Fragewörter auf: Wer, wen, wem, was, wo, wann.*
VL: Wie kann man „Geschenke“ erfragen? Hm, hm, hm gibt die Mutter Tom? Was passt da?
S: Ich versteh nicht, was du meinst.
VL: Du sollst eins von den Fragewörtern einsetzen. Hm, hm, hm gibt die Mutter Tom? Und die Antwort ist „Geschenke“. […]
S: Wem gibt die Mutter…Ne.
VL: Geht nicht, gel? Da wäre die Antwort wieder „Tom“.
Die S überlegt.
[…]
S: Wo gibt die Mutter Tom Geschenke?
VL: Also die Antwort muss „Geschenke“ sein.
S: Wem…ne.
Die S überlegt.
VL: […] Versuch’s mal mit „was“.
S: Was gibt die Mutter Tom?
VL: Antwort?
S: Geschenke.
VL: Und, passt’s?
S: Ja.
[…] *Die S schreibt den Fragesatz auf.*
VL: Was kann die Mutter denn Tom noch geben außer Geschenke? Fällt dir da was anderes ein?
S: Ein Spielzeug?
VL: Ja, dann schreib’s mal unter „Geschenke“.
S: Ein Spielzeug…Ein Haustier?
VL: Ja, genau. […] *Die S soll „was?“ zur Grafik hinzufügen.*
VL: Passt noch ein anderes Fragewort zu „geben“?
S: Was gibt der Vater Tom?
VL: „Was“ haben wir schon. Würde z.B. „wann?“ passen wie bei „gehen“?
S: Wann gibt die Mutter Tom Geschenke? Ja.
VL: Genau, das würde auch gehen. Würde „wohin“ gehen?
S: Wohin gibt die Mutter Tom Geschenke?
VL: Geht das?
S. Ja.
VL: Echt? Was wäre deine Antwort?
S: In ihr Zimmer?
VL: Wenn dann müsste die Frage heißen: Wo gibt die Mutter Tom Geschenke? Das würde gehen.
S: Auf ihren Geburtstag?

VL: Ja, „auf ihrem Geburtstag“ oder „im Zimmer“. […] Und würde hier bei „gehen“, kann man da ein Satzglied mit „wem?“ erfragen? Also mit dem Fragewort von „geben?“ Würde des gehen? Also der Satz war ja: Der Vater geht in den Garten. Würde da auch…
S: Was gibt die Mutter Geschenke? Ne.
VL: Ne, guck mal…
S: Meintest du so: Wem gibt die Mutter Tom Geschenke?
VL: Wem gibt die Mutter Geschenke? Tom. Also bei „geben“ funktioniert’s, das haben wir schon rausgefunden. Aber jetzt hab ich gefragt, ob man das Fragewort „wem“ auch hier bei „gehen“ nehmen kann. Der Satz war ja: Der Vater geht in den Garten.
S: Wem…
VL: Wem geht…überleg mal, ob das funktioniert.
S: Wem geht in den Garten? WAS geht in den Garten?
VL: Mhm, „WER geht in den Garten?“ geht, aber „wem“ funktioniert des?
S: Ne.
VL: Funktioniert nicht, gel? Okay, was bedeutet das jetzt? Wir haben hier einmal „gehen“ und haben hier Fragewörter aufgeschrieben und wir haben „geben“…
S: Weil’s jeder unterschiedlich ist.
VL: Was meinst du mit jeder?
S: Jeder W-Wort unterschiedlich ist.
VL: Nicht jedes W-Wort. Sondern? Was ist unterschiedlich?
S: Jedem…Satz?
VL: Also bei „geben“ verwenden wir andere Fragewörter als bei „gehen“. Okay? Hier bei „geben“ sind’s welche Fragewörter?
S: Wem? Was? Wer? Und hier ist es: Wohin? Wann? Wer?
VL: Genau. Also du siehst, die Satzglieder in dem Satz von „geben“ werden mit anderen Fragewörtern erfragt als in dem Satz von „gehen“.
[…]
VL: Okay, schau mal, bei „geben“ ist es nämlich so, wir haben einmal eine Person, die etwas gibt. „Wer gibt Tom Geschenke“ z.B.? Irgendeine Person gibt etwas. Also z.B. ich, okay? Judith gibt Natalie (*geänderter Name*) ein Geschenk. Okay? Dann fragt man: *Wer* gibt Natalie (*geänderter Name*) ein Geschenk? Judith. Und mit „Was“ fragt man: Was wird denn gegeben? Also was ist der Gegenstand? Okay, ich geb dir ein Geschenk oder ich kann dir eine Tasse geben oder ich kann dir eine Flasche geben.
[…]
VL: Genau und dann haben wir noch „wem?“ Damit ist auch eine Person gemeint.
S: Wem gibt Natalie (*geänderter Name*) Geschenke?
VL: Ja, dann würdest du mir was geben, aber jetzt grad bei dem Satz, den ich gemacht hab, heißt es: Wem gibt Judith Geschenke? Also du bist derjenige, der Geschenke bekommt und deswegen wird das Satzglied „Natalie (*geänderter Name*)“ mit „wem“ erfragt, okay? *Wem* gebt jemand etwas? Und deswegen wird in einem Satz mit „geben“ die Satzglieder immer mit den drei Fragen erfragt, okay? Und du hast auch richtig erkannt, man kann auch eine Frage mit „wann“ bilden bei dem Verb „geben“, das funktioniert auch, okay?
S: Ja.
VL: Es können auch weitere Satzglieder im Satz vorkommen, aber des sind die Wichtigsten, okay?
[…] *Die S soll in die Satzvorlage „hilft“ schreiben. Der Satz „Lena hilft der Mutter beim Einkauf.“ wird in die Satzvorlage gelegt.*
VL: Wie kann man „Lena“ erfragen, mit welchem Fragewort?
S: Lena hilft die Mutter beim Einkauf. Beim Einkauf…WER hilft die Mutter beim Einkauf?
VL: Wer hilft der Mutter beim Einkauf. Genau, richtig. Und wie heißt die Grundform von „hilft“?
S: Helfen.
VL: Genau, „helfen“.
Die Grafik zu „helfen“ wird erstellt.
VL: Wie kann man nach „der Mutter“ fragen?
[…]
VL: Also schau dir nochmal das Blatt an mit den Fragewörtern und überleg, mit welchem Fragewort man „der Mutter“ erfragen kann?
Die S antwortet nichts.
VL: Also die „Antwort“ muss „der Mutter“ sein…Hm, hm, hm hilft Lena beim Einkauf? Welches Fragewort kommt da rein?
S: Wer?
VL: Ne.
S: Wo hilft Lena? Beim Einkauf.
VL: Ja, das ist aber auch die dritte Frage. Wo hilft Lena…
S: Wann?
VL: Wann hilft Lena beim Einkauf? Passt des?
S: Nicht wirklich.

VL: Auch nicht, gel? Also „die Mutter“ ist ja eine Person. Überleg mal, welches Fragewort zu einer Person passt. Guck mal, hier haben wir auch „wem“ gehabt und das war ja eine Person. Also Judith gibt Natalie (*geänderter Name*) ein Geschenk. Wem gibt Judith ein Geschenk? Natalie (*geänderter Name*). Okay? Da haben wir mit „Wem“ gefragt. Versuch mal, ob das auch funktioniert bei „der Mutter“.
S: Wem hilft Lena beim Einkauf?
VL: Mhm, Antwort?
S: Geht, geht. Die Mutter.
VL: Genau. Also „wem“ ist das richtige Fragewort. Was kann man denn noch einsetzen statt „der Mutter“? Wem hilft Lena beim Einkauf? Wem kann sie noch helfen?
S: Wer hilft die Mutter beim Einkauf?
VL: Ne, wem! Achso. Wer hilft der Mutter beim Einkauf? Lena. Das hatten wir ja schon. Aber jetzt wollen wir die Frage mit „wem“ mal aufschreiben.
S: Wem hilft Lena beim Einkauf?
VL: Genau. […]
VL: Was für ne Antwort kann man geben?
S: Die Mutter.
VL: Der Mutter. Was kann man noch sagen? Wem hilft Lena beim Einkauf?
S: Der Vater.
VL: Nicht „der Vater“, sondern?
S: Dem Vater.
VL: Wem kann sie noch helfen?
S: Dem Bruder.
VL: Ja, z.B. Du siehst wieder, verschiedene Personen sind einsetzbar. Und jetzt müssen wir noch rausfinden, wie man das Satzglied „beim Einkauf“ erfragen kann. Also hm, hm, hm hilft Lena der Mutter? Die Antwort ist „beim Einkauf“.
[…] *Der Satz wird aufgeschrieben.*
S: Wen?
VL: Ne.
S: Woher?
VL: Woher hilft Lena der Mutter? Beim Einkauf. Funktioniert des?
S: Ne.
VL: Nicht, gel? […] Also das Fragewort heißt „wobei“?
S: Kannte ich noch nicht.
VL: Hast du noch nicht gekannt? Wobei hilft Lena der Mutter? Beim Einkauf.
[…]
VL: Was kann man denn statt „beim Einkauf“ noch einsetzen? Womit kann man denn auf die Frage „Wobei hilft Lena der Mutter?“ noch antworten?
S: Beim Aufräumen.
VL: Ja, richtig.
S: Obwohl ich das hasse. Ich weiß nicht, wie Lena das hinkriegt, aber ich hasse Aufräumen.
VL: Okay. Fällt dir noch was ein, wobei Lena der Mutter helfen kann?
[…] *Die S überlegt.*
S: Beim…Essenmachen?
VL: Ja, z.B.
VL: Die dritte Frage ist „wobei“. Kann man mit „wobei“ auch ein Satzglied erfragen in einem Satz mit „geben“?
S: Ne.
VL: Geht nicht? Probier’s mal aus.
S: Wobei geben?
VL: Wobei gibt die Mutter…?
S: …Lena den Korb?
VL: Macht des Sinn?
S: Ne.
VL: Nicht, gel? Funktioniert nicht. Also was zeigt dir des? Versuch das nochmal in deinen eigenen Worten zusammenzufassen, was du jetzt heute gelernt hast.
S: Weil jeder unterschiedliche Nomen.
VL: Nicht Nomen. Also warum nimmt man immer unterschiedliche Satzglieder…
S: Ahh, ja, Verb, Verb!
VL: Versuch nochmal…
S: Ja, unterschiedliche Verb…weil nur mit manche geht des. Manche Verben geht es und manche Verben nicht.
VL: Was geht?
S: Z.B. Es geht…äh…
Die S überlegt.
VL: Willst du’s hier an dem Beispiel machen? Vielleicht fällt dir das leichter.
S: Eigentlich hilft mir des hier gar nicht.
VL: Hilft dir gar nicht? Aber du hast schon verstanden, was wir hier aufgeschrieben haben? (*Die VL zeigt auf die Grafiken*)

S: Ja.
VL: Okay.
S: Es geht „wem“, „wobei“ und „wer“ geht.
VL: Bei was geht des?
S: Bei „helfen“.
VL: Bei Sätzen mit dem Verb „helfen“, gel? Da kann man die Satzglieder immer mit diesen Fragen erfragen, okay? Versuch nochmal das zu formulieren. Ich versteh schon, was du meinst, aber du hast es noch nicht so gut formuliert. […] Also, warum nimmt man unterschiedliche Fragewörter, um die Satzglieder in einem Satz zu erfragen?
S: Bei „helfen“ z.B.: Wem hilft Lena? Die Mutter hilft Lena.
VL: Also du meinst, es hängt vom Verb ab, oder? Also bei „helfen“ gibt es *die* Fragewörter, bei „geben“ DIE Fragewörter und bei „gehen“ *die* Fragewörter (*die VL zeigt auf die Grafiken*).
S: Ja.
VL: Genau. Gibt es ein Fragewort, das bei jedem Verb vorkommt? Also bei allen drei Verben, die wir aufgeschrieben haben?
S: Also ich versteh nicht, was du meinst.
VL: Okay, also wiederholt sich ein Fragewort?
S: Nein.
VL: Nicht? Okay, ich glaub, du hast die Frage nicht richtig verstanden. Wir haben die drei Verben. Und steht bei allen drei Verben unterschiedliche Satzglieder oder steht bei manchen des Gleiche?
S: Bei manchen des Gleiche.
VL: Und welches?
S: Z.B. hier steht: Wer, wer, wer.
VL: Genau. Du siehst, bei „helfen“, „geben“ und „gehen“ wird immer gefragt „wer“. Warum kommt das in jedem Satz vor? Dieses Satzglied, das mit „wer“ erfragt werden kann?
S: Weil „wer“ die wichtigste Frage ist?
VL: Mhm.
S: Z.B. Wer isst die Banane? Ein Affe.
VL: Genau, also immer eine Person oder ein Tier macht irgendwas oder irgendwas…
S: Oder ein Ding.
VL: …wird über die Person gesagt, oder? Und deswegen muss immer ein Satzglied vorkommen, das mit „wer“ erfragt wird, gel? Macht Sinn, oder? Okay, gibt es noch ein Satzglied, das vielleicht zweimal vorkommt. Schau mal.
Die S überlegt.
VL: Oder sind das alles Unterschiedliche?
S: Warte.
Die S überlegt.
S: Alle unterschiedlich.
VL: Hm, eins seh ich, was doppelt vorkommt.
S: Wem.
VL: „Wem“, genau.
S: Nur hier steht „wann“ und nicht „wem“!
VL: Mhm. Was sind das für Satzglieder, die mit „wem“ erfragt werden? Was ist des immer?
S: Verb.
VL: Was kann das z.B. für ein Satzglied sein? Wem gibt die Mutter ein Geschenk? Wem hilft Lena?
S: Z.B. Tom.
VL: Was haben diese Satzglieder gemeinsam?
Die S antwortet nichts.
VL: Also „Tom“ z.B. „Die Mutter“ könnte man einsetzen. „Der Vater“. Manchmal auch „der Hund“. […]
VL: Worauf ich hinaus will, ist, dass das immer Personen sind. Manchmal sind es Menschen oder auch Tiere. Und das kommt auch häufig vor, dass eine zweite Person noch betroffen ist, okay? Also z.B. Ich gebe…Judith gibt Natalie (*geänderter Name*) ein Geschenk. Dann bist du betroffen, weil du bekommst ein Geschenk, okay? Also in dem Satz kommt eine zweite Person vor. Oder: Lena hilft der Mutter. Dann ist die Mutter noch betroffen, weil Lena hilft ihr ja, okay? Und die werden dann mit „wem“ erfragt. Aber die selbst machen nichts, okay? Also die geben kein Geschenk und die helfen auch nicht, sondern die kommen halt noch im Satz vor. […]

9.1.7. Unterrichtsstunde 6

11.7.20. 10:00- 11:30 Uhr:

Aufgabe 5 (Wiederholung):
VL: Also, wir machen jetzt ein kleines Spiel.
[…]
VL: Ich zeichne dir was vor und du sollst erraten, was zu sehen ist. Also du sollst einen Satz dazu bilden. Okay?
[…] *Die VL gibt der S ein Blatt mit Grafikvorlagen und Fragen.*
S: Die Mutter isst Kuchen.

VL: Ja, genau richtig. Dann kannst du mal den Satz aufschreiben.
[…] *Die S schreibt den Satz auf.*
VL: Kann es auch jemand anders sein?
S: Der Vater.
VL: Kann das ein Vater sein?
S: Ne.
VL: Kann kein Vater sein, gel? Wer kann es noch sein?
S: Die Schwester. Oder die Oma.
[…]
VL: Ich hab dir hier ein paar Fragen aufgeschrieben und… (*die VL zeigt auf das Blatt mit den Fragen*).
S: Wer isst Kuchen? Die Mutter.
VL: Erstmal die erste Frage. Lies die mal vor.
S: Was macht die Person?
VL: Genau, was macht die Person?
S: Die isst.
VL: Genau. Jetzt kannst das mal hier reinschreiben. Und zwar, nicht „isst“, sondern wieder die Grundform schreiben wir auf. Wie ist die Grundform von „isst“?
S: Hab wieder vergessen, was des ist.
VL: […] Z.B. die Grundform von „geht“ ist „gehen“. Okay?
S: Isst. Essen.
[…] *Die S schreibt „essen“ in die Grafikvorlage.*
S: Wer macht etwas? Isst Kuchen.
VL: WER macht etwas?
S: Die Mutter.
VL. Genau. Was ist jetzt das Fragewort, mit dem man nach „die Mutter“ fragen kann?
S: Wer isst Kuchen? Die Mutter.
VL: Mhm. Also schreib mal das Fragewort auf. Wie ist das Fragewort?
S: Wer.
VL: Genau. So ist es ein bisschen leichter mit den Fragen, oder?
S: Ja.
[…]
VL: Also wir haben das Verb „essen“ und dann fordert das Verb einmal das Satzglied, das mit „wer“ erfragt werden kann. Okay? Also irgendjemand muss ja was essen. Und deswegen fragt man: Wer isst denn etwas? Und dann bekommt man z.B. als Antwort „die Mutter“ raus.
S (*liest vor*): Was/ welche Gegenstände braucht die Person dazu?
[…]
S: Eine Gabel. Und einen Teller.
VL: Ja, das ist richtig, aber schau dir nur mal den Satz an. Du musst ein Wort nehmen, dass jetzt hier steht (*die VL zeigt auf den Satz*).
S: Kuchen.
VL: Mhm. Also, was braucht die Person dazu?
S: Ein Kuchen.
VL: Genau, sonst kann sie ja nicht essen, gel? Wenn man isst, dann brauch man ja auch irgendwas, was man isst, gel? Also, wie kann man den Kuchen erfragen, mit welchem Fragewort?
S: Wer isst Kuchen?
VL: Wer isst Kuchen? Die Mutter. Das hatten wir schon. Jetzt wollen wir fragen…
S: Was isst die Mutter?
VL: Antwort?
S: Kuchen.
VL: Wie kann man Kuchen erfragen? Mit welchem Fragewort?
S: Was.
VL: Genau, dann kannst du das mal reinschreiben.
[…] *Die S schreibt das Fragewort in die Grafik.*
VL: Also wenn man sagt, dass etwas gegessen wird, dann braucht man einmal eine Person, die überhaupt isst.
Und dann brauch man natürlich noch etwas, was gegessen wird, okay? Also der Kuchen oder der Apfel oder die Torte oder das Mittagessen. Okay? Und deswegen brauchst du in einem Satz mit dem Verb „essen“ einmal…Was brauchst du? Was muss da mindestens drin vorkommen?
S: Ein Verb?
VL: Ja, genau, das Verb „essen“, das muss auf jeden Fall vorkommen. Und was muss noch vorkommen?
S: Eine W-Frage.
VL: Ja und welche? Kannst du da jede beliebige nehmen?
S: Wer? Was? Wem?
VL: Wem? Warum „wem“?
S: Wer? Was?

VL: Also was fragst du mit der Frage „wer“?
S: z.B. Wer isst Kuchen? Die Mutter. Was isst die Mutter? Kuchen.
VL: Genau, also die zwei Satzglieder sind wichtig, gel? Die kann man nicht weglassen. Man kann nicht sagen: Isst Kuchen. Dann fehlt ja was, gel? Oder man kann auch nicht sagen…Okay, man kann sagen: Die Mutter isst. Das geht theoretisch, aber normalerweise steht ja dann noch dabei, was gegessen wird, okay?
[…] *Die VL zeichnet ein neues Bild.*
S: Hab ich mir mehr den Topmodelheft verdient?
VL: Ja, bis jetzt sieht's schon gut aus. Strengst du dich jetzt besonders an?
S: Ja. Und ich hab ja Bock jetzt.
VL: Wie du hast Bock jetzt?
S: Auf Hausaufgaben.
VL: Weil du dir das Topmodelheft verdienen willst?
S: Ja, des auch. Und dass es mir Spaß macht.
[…]
S: Sie ist traurig.
VL: Mm, nee. […]
S: Sie ekelt sich.
VL: Ne, auch nicht.
S: Sie ist verwirrt.
VL: Könnte sein, gel? Der Gesichtsausdruck sieht ein bisschen so aus. Aber guck mal, hier hab ich noch so Schneeflocken hingemalt.
S: Ihr ist kalt?
VL: Genau, ihr ist kalt. Was kann man noch sagen?
S: Ihr ist heiß?
VL: Naja, heiß ist ihr wahrscheinlich nicht, wenn da Schneeflocken sind, gel? Wie kann man dazu sagen? Da gibt's ein Verb dazu.
S: Das Mädchen ist kalt.
VL: Also wenn dann müsstest du sagen: Dem Mädchen ist kalt. Aber es gibt noch ein anderes Verb. Das fängt mit „f“ an. Sie fr…
S: Sie friert!
VL: Ja, genau! Sie friert. Okay, dann kannst du den Satz mal aufschreiben. […]
Die S schreibt den Satz auf.
VL: Okay, jetzt überleg wieder. Wie heißt die Grundform?
S: Frisst. Friert! Frieren!
VL: Genau! Gut.
[…] *Die VL fordert die S auf, „frieren“ in neue Grafikvorlage zu schreiben.*
VL: Okay, und jetzt überlegst du wieder: Welche Satzglieder braucht der Satz mindestens, damit es ein richtiger Satz ist? Also du siehst ja, der Satz ist ziemlich kurz, gel? Nicht so viele Satzglieder. Wie viel gibt's?
S: Ein.
VL: Genau, nur eins, gel? Und wie kann das Satzglied erfragt werden?
S: Sie friert. Das Mädchen friert.
VL: Wie kann man danach fragen?
S: Frierst du? Wer friert?
VL: Genau, „wer friert?“ Dann kriegst du als Antwort: Sie friert. Oder was kann man noch als Antwort sagen?
S: Was friert?
VL: Ne, was kann man als Antwort sagen? Sie friert. Wer kann noch frieren?
S: Warte. Wer friert? Das Mädchen.
VL: Genau […]. Die Frau friert. Oder Lena friert.
[…] *Die S schreibt „wer?“ in die Grafikvorlage.*
VL: Was ist denn jetzt bei dem Satz „Sie friert.“ anders als bei dem Satz hier oben (*die VL zeigt auf den Satz „die Mutter isst Kuchen*“)? Wenn du dir hier die Fragewörter mal anschaust. Was ist da anders oder was ist auch gleich?
Die S überlegt.
S: Ich versteh jetzt nicht, was du meinst.
VL: Verstehst du nicht? Okay. Also du siehst ja, hier haben wir nur das Fragewort „wer“. Und hier haben wir „wer“ und „was“. Woran liegt das?
S: Weil z.B. „essen“ ist viel unterschiedlicher als „frieren“.
VL: Warum?
S: Weil weil „E(e)ssen“ kann zwar frieren. Nein.
VL: Ja, Essen kann man einfrieren.
S: Z.B. „E(e)ssen“ kann nicht frieren.
VL: Ja, das Essen kann nicht frieren, das wäre dann ein Nomen. Aber wenn jemand isst, was braucht er dann dazu?
S: Wer isst und…Was isst?
VL: Also was ist der Unterschied? Guck mal. Hier hast du zweimal…
S: Z.B. hier ist es: Wer friert? Und es gibt noch: Was friert? Das Mädchen.

VL: Was friert? Das Mädchen? Funktioniert das?
S: Ja.
VL: Ne. Das kann man nicht sagen. Was wäre denn da ne Antwort? Was friert?
S: Was friert? Das Mädchen friert.
VL: Ne, da würde man sagen: Wer friert, okay? Es gibt eine Person und die friert. Und genauso hier beim „essen“ gibt es auch eine Person, die isst, okay? Das ist die Gemeinsamkeit. Es gibt immer eine Person, die etwas tun.
S: Ah okay, okay. Wem? Also gibt es nur des?
VL: Ne, guck mal, hier kommen beides Mal eine Person vor. Die eine Person friert und die andere Person isst. Aber was ist jetzt hier anders bei dem Satz mit „essen“? Da haben wir ja noch das Fragewort „was“? Warum ist das hier und warum ist hier nicht „was“?
S: Weil des ist unterschiedlicher als „frieren“.
VL: Und warum?
S: Äh…weil „essen“ kann man tun. „Frieren“ auch, aber „essen“ ist nicht das Gleiche wie „frieren“.
VL: Ja, es hat ne andre Bedeutung, das stimmt. Guck mal, ich geb dir mal ein Tipp, okay? Also: Sie friert. Wir haben hier ja ein Satzglied (*die VL zeigt auf „sie“*) und das hier ist ja das Verb (*die VL zeigt auf „friert*“). Die Mutter isst Kuchen. Hier haben wir zwei Satzglieder, okay? Warum haben wir hier zwei Satzglieder und warum hier nur eins?
S: Ahh, jetzt kapier ich es! Ne, doch nicht.
VL: Sag mal, was du gedacht hast.
S: Weil z.B. hier gibt’s die Grundform und hier nicht, aber… *(die S zeigt auf die Verben in den Sätzen).*
VL: Mm, naja, des ist beides nicht die Grundform, ne. Aber warum ist denn hier ein Satzglied mehr? Guck mal, wir haben hier…
S: Weil der ist kürzer.
VL: Ja, aber guck mal, wir haben hier einmal die Person. Sie. Okay? Das Mädchen. Hier haben wir eine Person und hier haben wir eine Person. Die Mutter. Das ist schonmal gleich. In beiden Sätzen kommt ne Person vor, ja? Und hier kommt noch der Kuchen vor. Warum kommt hier noch der Kuchen vor und warum kommt hier kein Kuchen vor?
S: Weil das Mädchen isst kein Kuchen, sondern friert.
VL: Genau, also hier braucht man ja was, was gegessen wird, oder? Aber hier bei dem Satz „Sie friert“ braucht man ja keinen weiteren Gegenstand, oder?
S: Ja.
VL: Das ist der Unterschied. Hast du das verstanden?
S: Ja.
VL: Willst du das nochmal in deinen eigenen Worten…
S: Ja, weil z.B. „isst“. Was bedeutet das? Was isst? Die Mutter isst. Was isst die Person?
VL: Genau.
S: Und bei „frieren“. „Sie friert“, z.B. Da braucht man keinen weiteren Wort, weil da kapiert man.
VL: Genau, siehst du ja auch auf dem Bild, gel? Da ist nur die Person drauf. Und hier, da ist einmal die Mutter drauf und ein Kuchenstück. Einmal einen Gegenstand und einmal eine Person braucht man. Und hier braucht man nur ne Person (*die VL zeigt auf den Satz „Sie friert“).*
[…] *Die VL malt ein neues Bild.*
S: Ahh. Der Vater öffnet die Tür.
VL: Ähm…
S: Eher die Mutter.
[…]
VL: Also die Mutter öffnet die Tür. Und wie kann man jetzt noch diese Person miteinbeziehen (*die VL zeigt auf die Person, der die Tür geöffnet wird*)? In dem Satz? Wie kann die Person noch in dem Satz vorkommen? Überleg mal.
S: Die Mutter öffnet die Tür…Ne, „die Mutter öffnet die Tür.“ Und öffnet den Vater…ne. Die Mutter öffnet dem Vater die Tür.
VL: Ja, richtig!
[…] *Die VL fordert die S auf, den Satz aufzuschreiben.*
VL: Okay, jetzt kannst du erstmal kurz die Satzglieder markieren.
[…] *Die S kreist die Satzglieder ein.*
VL: Was ist die Grundform von dem Verb?
S: Öffnen?
VL: Mhm.
[…] *Die S schreibt „öffnen“ in Grafikvorlage.*
VL: Wie kann man die Satzglieder erfragen? Wie kann man „die Mutter“ erfragen?
S: Wer öffnet dem Vater die Tür?
VL: Genau. Du kannst auch mal hier drüber schreiben…
S: Eine Wer-Frage!
VL: Ja.
S: Dann schreib ich das hier rein.
[…] *Die S schreibt das Fragewort in die Grafik.*
VL: Wie kannst du nach „die Tür“ fragen?
S: Die Mutter öffnet die Tür. Aber wem? Wem öffnet die Mutter die Tür?

VL: Ja richtig!
S: Dem Vater. Also „wem“ kommt dahin (*die S zeigt auf das Feld in der Grafik*).
VL: Genau, richtig. Jetzt hast du nach „dem Vater“ gefragt, gel? Guck mal, jetzt kannst du hier „wem“ drunterschreiben (*die VL zeigt auf das Satzglied im Satz*). Das hast du sehr gut gemacht. Letztes Mal war das ja nicht so leicht für dich mit der „Wem“-Frage und jetzt hast du das sofort richtig gemacht, sehr gut. Okay, und jetzt noch „die Tür“. Wie kann man danach fragen?
S: Die Mutter öffnet…Was öffnet die Mutter dem Vater?
VL: Ja! Gut. Sehr gut. Woher kannst du das jetzt so gut?
S: Keine Ahnung.
VL: Einfach so?
S (*lacht*): Ja! Weil ich hab eher Bock jetzt.
VL: Echt? Achso, daran liegt das und letztes Mal war es ein bisschen langweilig?
S: Ja. Und schwerer.
[…]
VL: Warum haben wir jetzt hier drei Satzglieder? Kannst du das erklären?
S: Weil „die Mutter“ und „dem Vater“ und „die Tür“ kann man…ist ein Nomen.
VL: „Mutter“, „Vater“ und „Tür“ sind Nomen, das stimmt. Genau. Und warum sind das hier drei Satzglieder? Ich mein, in dem Satz war ja nur eins und da waren es zwei. Warum sind’s jetzt hier drei?
S: Weil…da sind mehrere Personen.
VL: Wie viele denn?
S: Zwei.
VL: Genau. Also ein Satzglied: Die Mutter. Ein Satzglied: Dem Vater. Und, was ist noch auf dem Bild zu sehen?
S: Eine Tür.
VL: Genau. Und die Tür ist ein Gegenstand, okay? Was öffnet die Mutter dem Vater? Die Tür.
S: Ja!
VL: Okay, also du hast zwei Sachen hier und deswegen hast du auch drei Satzglieder, okay? Das ist nicht in jedem Satz so, aber da ist es so, okay? Also da ist nicht so, dass es eine Person oder einen Gegenstand gibt (*die VL zeigt auf den Satz „Sie friert.“)*
S: Mhm.
VL: Und das ist der Grund, warum in dem Satz immer drei Satzglieder vorkommen müssen. Weil man kann ja nicht sagen: Die Mutter öffnet dem Vater. Dann fragt man sich ja, was öffnet sie denn?
S: Ja, die Tür!
VL: Genau, die Tür braucht man. Oder wenn man schreibt: „Die Mutter öffnet die Tür“ könnte man natürlich sagen, aber dann fehlt die Person, gel? Okay, jetzt hätte ich noch eine Frage an dich und zwar, wir hatten ja jetzt dreimal das Fragewort „wer“, gel? Was ist denn mit dem Satzglied, das mit „wer“ erfragt“ werden kann. Was haben diese Satzglieder gemeinsam?
S: Weil „wer“ ist der berühmteste W-Wort.
VL: Ja, das stimmt. Aber was haben denn diese Satzglieder gemeinsam? DIE MUTTER isst Kuchen. SIE friert. DIE MUTTER öffnet.
S: Das sind alles Tun-Wörter.
VL: Mm, ne, ne. „Die Mutter” ist kein Tun-Wort. „Die Mutter”, „sie“ und „die Mutter”. Aber was ist denn jetzt z.B. der Unterschied zwischen „die Mutter” und „dem Vater“? In dem Satz?
S: Weil Vater, weil die Mutter ist ja eine Dame und…
VL: Ja. Aber was ich eigentlich meinte, ich glaub, das ist zu schwierig, da kommst du nicht drauf, deshalb sag ich’s dir einfach. Diese Satzglieder, die mit „wer“ erfragt werden, die tun immer irgendwas, okay? Was tun die?
S: Hab ich doch gesagt, das sind Tun-Wörter.
VL: Joa, aber Tun-Wörter sind ja eigentlich Verben. Des kann man nicht sagen.
S: Ja.
VL: Also guck hier in dem Satz: Was tut die Mutter da?
S: Sie öffnet die Tür.
VL: Genau. Das Satzglied, das mit „wer“ erfragt wird, die Person tut etwas, okay? Die Mutter öffnet die Tür. Und hier: *Sie* friert. Okay? Da tut sie auch etwas. Und hier: Die Mutter isst den Kuchen. Also die Mutter isst ihn, okay? Nicht irgendjemand anders. Und diese Satzglieder werden alle mit „wer“ erfragt, also eine Person, die etwas tut oder auch, über die etwas ausgesagt wird. Also, wir hatten ja auch schon, dass es nicht nur Tun-Wörter gibt, gel? Es gibt ja auch andere Verben. Die [Person] wird immer mit „wer“ erfragt, okay? […] Und was ist jetzt mit „dem Vater“? Welche Funktion im Satz nimmt der ein? Tut der auch was?
S: Ja. Er winkt.
VL: Ja, das stimmt, aber das steht jetzt nicht in dem Satz. Ich will jetzt nur wissen, wie es in dem Satz ist. […]
S: Er macht gar nichts.
VL: Er macht gar nichts, gel? Okay, und mit was wird der Vater nochmal erfragt?
S: Warte, lass mir kurz Zeit. Wer…äh..Die Mutter öffnet…Ne. Wem öffnet die Mutter die Tür?
VL: Mhm. Genau, richtig. Also du hast es schon richtig gesagt, der Vater, der macht eigentlich gar nichts, okay? Also die Mutter öffnet dem Vater die Tür. Also du kannst dir merken: Satzglieder, die mit „wem“ erfragt werden, das sind eigentlich immer Personen, okay? Und die machen aber gar nichts. Aber irgendwie kommen sie trotzdem in dem Satz vor, okay? Also sie sind trotzdem irgendwie von der Handlung betroffen. Verstehst du, was man unter Handlung versteht?
S: Ne. 39:41

VL: Die Mutter öffnet die Tür. Das ist eine Handlung, es passiert etwas.
S: Okay.
[…]
VL: Und genauso mit den Satzgliedern, die mit „was“ erfragt werden. „Die Tür“ oder „der Kuchen“. Die tun ja auch nichts, das sind ja auch Gegenstände, die können ja gar nichts tun. Aber trotzdem braucht man die in dem Satz für die Handlung. Okay? Also ohne Tür kann nichts geöffnet werden. Ohne Kuchen kann nichts gegessen werden.
[…]
Die VL malt ein neues Bild.
[…]
S: Der Vater sagt auf dem Handy: „Hallo.“ Und der Handy spricht zurück: „Hallo.“
VL: Versuch mal keinen Satz mit „hallo“ zu bilden. Was macht der Vater denn?
S: Der Vater telefoniert.
VL: Ja, das wäre ne Möglichkeit. Was kann man noch sagen? Wenn er sein Handy in die Hand nimmt und dann…
S: Der Vater schaut Video?
VL: Es ist schon richtig, dass er telefoniert. Wie nennt man des, wenn man mit jemand telefonieren will, dann drückt man ein paar Tasten und dann…?
S: Der Vater ruft die Mutter oder so an?
VL: Mhm. Genau, richtig. Das kannst du aufschreiben. 42:28
[…]
VL: Markier mal die Satzglieder […].
Die S kreist alle Satzglieder und „an“ ein.
VL: Und was ist das Verb?
S: Ruft.
VL: Und was ist mit „an“?
S: Ist kein.
VL: Wie heißt denn die Grundform?
S: Die Grundform von „ruft“ ist „rufen“.
VL: Der Vater ruft die Mutter? Da fehlt irgendwie noch was. Er ruft sie ja nicht, sondern er ruft sie ja an!
Die S sagt nichts.
VL: Wie heißt die Grundform?
S: Rufen?
VL: Ne, „anrufen“ heißt die Grundform.
S: Ah.
VL: Okay? Also das „an”, da gehört zu „ruft“ dazu.
S: Okay.
[…]
VL: Jetzt kannst du wieder überlegen, wie kann man die Satzglieder erfragen.
S: Wer ruft der Vater an? Die Mutter.
VL: Ja!
[…]
S: Wem ruft der Vater an?
VL: Findest du, es hört sich richtig an?
S: Ne.
VL: Nicht, gel? Was muss denn stattdessen für ein Fragewort rein?
S: Was.
VL: Was ruft der Vater an? Geht das?
S: Die Mutter.
VL: Was ruft der Vater an? Die Mutter. Hört sich das richtig an?
S: Ne.
VL: Auch nicht, gel? […] Probier’s mal mit „wen“.
S: Wen ruft die Mutter an?
VL: Und, passt das?
S: Der Vater. Ja.
VL: Ja. Äh, wen ruft der Vater an? Die Mutter.
S: Wem oder wen!
VL: Ja, was hört sich richtig an. Wen oder Wem?
Die S schreibt „wen“ in die Grafikvorlage.
VL: Ja, genau, richtig. Also du siehst, hier bei „öffnen“ war es „wem“, des war ne Person und hier ist es „wen“, das ist auch ne Person, gel? Also mit „wen“ oder „wem“ kann man immer eine Person erfragen. Und mit „was“ immer einen Gegenstand. Okay? […] 46:20
Du kannst nochmal ganz kurz sagen, was die Funktion von „der Vater“ ist. Mit Funktion mein ich: Tut der etwas oder nicht in dem Satz?
S: Doch, er tut etwas. Die Mutter anrufen.
VL: Genau, er ruft die Mutter an. Was ist mit „die Mutter“? Tut die auch was oder nicht?

S: Sie ruft auch den Vater an.
VL: Ruft sie den Vater an?
S: Doch, sie sagt.
VL: Sie sagt „hallo“ auf dem Bild, das stimmt, aber jetzt geht es nur mal um den Satz. Der Vater ruft die Mutter an. Tut die Mutter irgendwas?
S: Nein.
VL: Nicht, gel? Die ist einfach wieder nur von der Handlung betroffen.
S: Doch, sie hält ihr Handy in die Hand!
VL: Ja, das stimmt, aber das steht da nicht. Da steht nur: Der Vater ruft die Mutter an. Da macht sie erstmal nichts. Sie muss ja theoretisch nicht rangehen, okay? Also du siehst, das Satzglied „die Mutter“, das mit „wen“ erfragt werden kann, dabei handelt es sich wieder um eine Person, die eigentlich nichts tut und nur von der Handlung betroffen ist. Okay? […]

Aufgabe 6:
Die VL legt der S Wortkarten hin.
VL: Leg mal die Satzglieder wieder auf die Satzvorlage.
[…]
S: Die Mutter gibt Lena Geschenke.
VL: Okay, genau, richtig. Kann man von den Wörtern was weglassen? Von den Satzgliedern? […] Kann man z.B. sagen: Die Mutter gibt Lena?
S: Ne.
VL: Die Mutter gibt Geschenke?
S: Die Mutter gibt Geschenke. Ja. 49:03
VL: Kann man theoretisch sagen, gel? Aber eigentlich ist „Lena“ ja schon wichtig. Man kann zwar sagen: Die Mutter gibt Geschenke. Aber eigentlich gibt es immer eine Person, die die Geschenke bekommt, gel? Braucht man eigentlich schon diese Person, der was geschenkt wird. Ja? Weil wenn jetzt keine Person im Raum ist…
S: Also „Lena“ bleibt.
VL: …und wenn man sagt „Die Mutter gibt Geschenke“, dann macht das ja gar keinen Sinn, weil irgendjemand muss sie die Geschenke ja geben, oder?
S: Also „Lena“ bleibt.
VL: Genau, „Lena“ bleibt. […] Also jetzt hab ich hier noch so ein paar neue Satzglieder. Und ich hätte gerne, dass du den Satz nochmal erweiterst. […] Und du musst auch nicht alle verwenden […].
S: Die Mutter gibt Lena Geschenke im Wohnzimmer.
VL: Genau. Kannst du noch was hinzufügen?
[…]
S: Am…Geburtstag.
VL: Mhm. Lies mal den ganzen Satz vor.
S: Die Mutter gibt Lena Geschenke im Wohnzimmer am Geburtstag.
VL: Hört sich’s so richtig an?
S: An ihrem Geburtstag.
VL: Man kann schon sagen „am Geburtstag“.
S: Warte. Die Mutter gibt Lena…abends…
[…]
S: Die Mutter gibt Lena Geschenke abends im Wohnzimmer am Geburtstag.
VL: Kann man das so sagen? Hört sich das so richtig an?
S: Ne.
VL: Nicht so richtig, gel? Wir können mal zusammen überlegen, wie man die Satzglieder noch umstellen kann, damit sich’s besser anhört. […] Wo stimmt denn was noch nicht? Wo hört sich denn was noch nicht so gut an?
S: Am Geburtstag.
VL: Mhm. Wo könnte man denn „am Geburtstag“ noch hinstellen, damit es sich besser anhört? […]
S: Die Mutter gibt Lena abends…am Geburtstag Geschenke im Wohnzimmer.
VL: Und, hört sich’s so richtig an?
Die VL wiederholt den Satz.
S: Ja.
VL: Also, es hört sich schon besser an. Man könnte aber noch zwei Satzglieder vertauschen, damit sich’s noch besser anhört.
S: Die Mutter gibt Lena…Ne. Die Mutter gibt im Wohnzimmer Lena abends am Geburtstag Geschenke. Ja, hört sich schon besser an.
Die VL wiederholt den Satz.
VL: Hmm.
S: Nicht wirklich.
VL: Guck mal, lass mal das „Lena“ hier, okay?
S: Die Mutter gibt Lena im Wohnzimmer abends am Geburtstag Geschenke.
Die S legt die Wortkarten korrekt auf die Satzvorlage.
VL: Und, was meinst du?
S: Hört sich eher nicht so…

VL: Nicht so richtig? Ich finde, es hört sich schon eigentlich ziemlich gut an. Es ist halt auch, wenn man viele Satzglieder hat, dann hört es sich immer ein bisschen komisch an, gel? Aber man kann das schon so lassen, das ist schon richtig. Man kann auch sagen: Die Mutter gibt Lena abends am Geburtstag im Wohnzimmer Geschenke. So würde es sich, glaube ich, am besten anhören, finde ich. Aber das ist jetzt auch gar nicht so wichtig, okay? Also, du hast ja jetzt ein paar Satzglieder noch hinzugefügt und jetzt würde ich gerne von dir wissen, welche Wörter man weglassen kann, damit sich der Satz immer noch richtig anhört.
S: Die Mutter gibt Lena abends am Geburtstag Geschenke.
VL: Genau, kann man schon weglassen. […] Was kann man noch weglassen?
S: Die Mutter gibt Lena…abends Geschenke.
VL: Genau, das kann man auch sagen. […] Kann man noch was weglassen?
S: Die Mutter gibt Lena Geschenke.
VL: Mhm. Und, kann man noch was weglassen?
S: Die Mutter gibt...Ne.
VL: Kann man nicht? Warum nicht? 54:58
S: Weil, guck. Z.B. Wenn man „Mutter gibt Lena Geschenke“ geht nicht und wenn ich „gibt“ lasse, dann: Die Mutter Lena Geschenke. Geht nicht.
VL: Geht auch nicht.
S: Wenn ich „Lena“ lasse, dann hat es ja keinen Sinn.
VL: Die Mutter gibt Geschenke. Ja, das haben wir ja grad schon besprochen. […] Was zeigt dir das jetzt, was wir gerade gemacht haben? Also du hast gesagt, manche Satzglieder kann man einfach weglassen und trotzdem hört sich der Satz noch richtig an. Okay? Was kannst du jetzt feststellen? […]
Die S überlegt.
VL: Also welche Satzglieder konnten wir weglassen? […]
S: Im Wohnzimmer. Abends. Am Geburtstag.
VL: Genau. Ist das wichtig zu wissen? Ist das notwendig?
S: Ne.
VL: Nicht unbedingt, gel? Das sind eigentlich zusätzliche Informationen im Satz, gel? Dadurch wissen wir: Wo werden die Geschenke gegeben? Wann werden sie gegeben? Zu welchem Anlass werden sie gegeben? Und warum muss man jetzt die Satzglieder da lassen? (*Die VL zeigt auf den gelegten Satz*) Warum hört sich der Satz nicht richtig an, wenn man eins von denen weglässt?
S: Weil das hier war schon vorher.
VL: Das ist eigentlich das Wichtigste, oder?
S: Ja.
VL: Genau, guck mal, wenn du dir jetzt nochmal diese Grafik anschaust, die wir zu „geben“ hatten, was fällt dir da auf […]?
S: Wem gibt Lena Geschenke? Die Mutter.
VL: Mm, nicht ganz. Wem gibt…?
S: …die Mutter Geschenke?
VL: Wem gibt die Mutter Geschenke? Lena. Genau. Was ist damit? Was…?
S: Was gibt die Mutter Lena? Geschenke.
VL: Genau.
S: Wer gibt Lena Geschenke? Die Mutter.
VL: Also, was stellst du fest?
S: Dass des fast des Gleiche ist.
VL: Mhm. Guck mal, hier werden drei Satzglieder erfragt, gel? Und hier haben wir auch drei Satzglieder.
[…] *Die VL führt dies genauer aus.*
VL: Also was bedeutet das jetzt? Aus was muss ein Satz mindestens bestehen, damit es ein richtiger Satz ist? […]58:01
S: Mindestens drei W-Fragen.
VL: Ist es immer so?
S: Ja.
VL: […] Aber guck mal, hier bei „gehen“ haben wir nur zwei. Und bei „frieren“…
S: Ne, guck , 1, 2, 3.
VL: Achso, oh ja stimmt, da haben wir drei, aber hier bei „friert“, da hatten wir doch nur eins. Und hier beim „anrufen“ hatten wir zwei.
[…]
VL: Hier bei „essen“ haben wir zwei […]. Also es ist nicht immer drei, gel?
S: Mhm.
VL: Aber was kann man denn allgemein sagen, was ein Satz immer beinhalten muss, damit er sich richtig anhört?
S: Ein [unverständlich].
VL: Ja, ein Verb ja auf jeden Fall.
S: Ne, ein W-Wort.
VL: Ne, ein W-Wort nicht. Aber ein Verb kommt immer vor, okay? Und des Verb, das bestimmt ja eigentlich, welche Satzglieder noch im Satz vorkommen, okay? Wenn du das Verb „gibt“ hast, dann brauchst du immer eine Person, die etwas gibt, du brauchst immer Person, die was bekommt und dann brauchst du noch einen Gegenstand, der überhaupt gegeben wird, okay? Verstehst du’s?

S: Nicht wirklich.
VL: Guck mal, hier bei „den Kuchen“ hatten wir es ja auch. „Isst“, das ist unser Verb. Was braucht man, damit es ein richtiger Satz wird, wenn du da Verb „isst“ hast?
Die S sagt nichts.
VL: Also einmal braucht es die Person, gel? Was braucht es noch?
S: Ein Kuchen?
VL: Genau, ein Kuchen. Also das, was gegessen wird, gel?
S: Ja.
VL: Deswegen, wenn du das Verb „isst“ hast, dann brauchst du zwei Satzglieder, weil du brauchst einmal die Person, die isst und du brauchst einmal etwas, was gegessen wird. Okay? Also es hängt vom Verb ab, wie viele Satzglieder es gibt.
S: Ahh, und hier ist nur ein…ein Gegenstand und deswegen ist es ja auch nur ein…ein…
VL: Ein Satzglied. Also nicht ein Gegenstand, sondern eine Person meinst du, braucht man hier noch zu „frieren“. Da braucht man keine weiteren Gegenstände oder Personen. Genau, also, kannst du nochmal zusammenfassen, was mindestens in einem Satz enthalten sein muss, damit es ein richtiger Satz ist.
Die S antwortet nichts.
VL: Was braucht jeder Satz? Was kommt in jedem Satz vor?
S: Ein Verb.
VL: Genau. Also ein Verb muss immer vorkommen, okay? Deswegen haben wir das Verb auch als König bezeichnet. Weil das so wichtig ist. Das Verb ist der wichtigste Bestandteil in einem Satz und des Verb bestimmt auch, was für andere Satzglieder es noch gibt. Okay? Warum bestimmt das Verb, was für andere Satzglieder es noch gibt? Kannst du’s nochmal an einem Beispiel erklären, an dem hier: Die Mutter gibt Lena Geschenke. […]
S: Also ich versteh wirklich nicht, was du meinst.
VL: Aber eigentlich haben wir das doch grad besprochen. Kann’s sein, dass du müde bist und dich nicht mehr so gut konzentrieren kannst?
S: Schon.
VL: […]
S: Oder sag’s einfach nochmal.
VL: Ja, ich hab’s eigentlich grad erklärt, also ich kann’s nochmal machen, aber dann konzentrierst du dich wirklich und versuchst es zu verstehen, okay?
S: Okay.
VL: Also guck, wir haben hier das Verb „gibt“ und […] „die Mutter“.
Die VL malt ein Bild von der Mutter.
[…]
VL: Die Mutter…
S: …gibt Lena ein Geschenk.
VL: Genau, die Mutter hat hier ein Geschenk.
Die VL malt ein Geschenk.
VL: Okay? So, die Mutter hat ein Geschenk und sie gibt es Lena, okay?
Die VL malt Lena.
VL: Die Lena nimmt das Geschenk, okay? […] Also, wir haben das Verb „geben“. Und das Verb „geben“ bestimmt, was für Satzglieder noch vorkommen. Nämlich, dass es die Mutter gibt, Lena und Geschenke. […] Warum bestimmt jetzt das Verb, was für Satzglieder es gibt?
S: Also das Verb bestimmt, weil ohne ein Verb ist z.B. die Mutter gibt Lena ein Geschenk. Ohne ein Verb wäre es kein richtigen Satz.
VL: Ja, das stimmt, aber guck mal. Für die Handlung „geben“, also wenn etwas gegeben wird, braucht man ja einmal eine Person, die etwas gibt, gel? Wer ist des?
S: Ja! Des ist die Mutter.
VL: Genau, das ist die Mutter. Was braucht man noch beim Verb „geben“?
S: Eine Person, die das Geschenk kriegt.
VL: Genau. Weil sonst kann man ja nichts geben, gel? Das ist ja hier die Lena. Und was braucht man noch, wenn man…
S: Ein Geschenk!
VL. Genau, ein Geschenk. Okay? Und deswegen haben wir drei Satzglieder: Einmal „die Mutter“, „Lena“ und „Geschenke“. Die *müssen* drin vorkommen, sonst macht das nämlich gar keinen Sinn. Okay? Und so ist es auch bei den anderen. Bei jedem Verb muss man überlegen: Welche Personen kommen vor und welche Gegenstände? Okay? Und dann weißt du, diese Satzglieder müssen in dem Satz vorkommen, sonst macht der Satz ja keinen Sinn, okay?
S: Ja!
VL: Und z.B. sowas wie „im Wohnzimmer“, „am Geburtstag“, „abends“, das sind einfach zusätzliche Informationen und die brauch man eigentlich nicht, gel? Der Satz hört sich auch schon so richtig an.
S: Ja.
VL: Willst du nochmal versuchen, das in deinen eigenen Worten zusammenzufassen. […]
S: Z.B. du hast gesagt, man braucht als Allererstes eine Person, die den Geschenk gibt. Und das ist die Mama. Und dann braucht man noch eine Person, damit man…damit die Mutter Lena den Geschenk gibt, weil sonst hat sie ja niemand, den sie den Geschenk gibt, und dass sie etwas gibt, braucht sie einen Gegenstand, z.B. ein Geschenk, Kuscheltier oder so.

VL: Genau. Die Satzglieder, die im Satz stehen *müssen*, damit es ein richtiger Satz ist, das sind die, die vom Verb gefordert werden, okay? Die, die das Verb braucht sozusagen. Verstehst du, was damit gemeint ist? Das Verb braucht einmal eine Person, also „geben“ braucht einmal eine Person…
S: Ja, eine Person, die ein Geschenk gibt.
VL: Genau.

9.1.8. Nachtest

15.07.20: 17:00- 18:30 Uhr. Besprechung des Tests 2:

Die Schülerin konnte im Test 2 die richtigen Fragewörter finden, mit welchen man die Satzglieder in der Aufgabe erfragen kann. Die Frage: „Warum fordert das Verb die drei Satzglieder?“ beantwortet sie schriftlich mit: „Weil ohne die drei Fragen kein Satz ergibt.“ Um herauszufinden, was sie unter dieser Aussage versteht, wurde in der Stunde 6 nochmal nachgefragt.

VL: Was meinst du damit? 17:54 […]
S: Z.B. ohne die drei Fragen gibt’s kein Frage…wort [unverständlich].
VL: Kein Fragewort?
S: Ja, Satz!
VL: Du meinst, gibt es keinen Satz.
S: Ja. Ne, guck…
VL: Versuch’s mal zu erklären. […]
S: Weil ohne die drei W-Fragen kann man halt nicht ein Fragesatz stellen.
VL: Und warum…
S: Z.B. Wer schneidet Niko die Haare? Die Frau.
VL: Genau, das ist richtig. Die Fragesätze fangen mit den W-Fragen an. Aber da steht ja jetzt was anderes. Da steht: Warum fordert das Verb die drei Satzglieder? Also die Satzglieder: „Die Frau“, „Niko“ und „die Haare“. Verstehst du die Frage? […]
S: Ja, guck, hier unten steht immer diese Antwort. Z.B. Wer schneidet Niko die Haare? Hier unten steht „die Frau“.
[…]
VL: Genau, das hast du auch schon richtig verstanden, aber ich habe jetzt gefragt, ob du diese Frage verstehst? […]
S: Ne. Dafür hab ich 20 Minuten gebraucht.
VL: „20 Minuten? Okay. Das ist schon richtig, was du geschrieben hast.
S: Echt?
VL: Ja, aber es beantwortet nicht die Frage, okay? Also verstehst du die Frage?
[…]
S: Nee, das versteh ich nicht, weil ich weiß nicht mehr, was „fordert“ heißt. Herausfordern!
VL: Ne, nicht herausfordern, sondern bestimmt. Das Verb bestimmt die Satzglieder. Weißt du, du hast das Verb „schneidet“ und zum Schneiden braucht man ja was?
S: Eine Schere.
VL: Ja, eine Schere braucht man, aber erstmal braucht man ja eine Person, die schneidet und wen braucht man noch? Also von den Satzgliedern, die du hier siehst? […]
S: Noch eine Person, die…die die Haare geschnitten bekommt.
VL: Ja, genau. […] Was braucht man noch, wenn man schneidet? Die Frau schneidet Niko. Was fehlt da noch?
S: Die Haare.
VL: Genau, also man braucht irgendwas, was geschnitten wird, gel? Und des bedeutet des. Also zu fordern kann man vielleicht auch brauchen sagen. Warum braucht das Verb diese drei Satzglieder? Verstehst du darunter was?
S: Ein bisschen.
VL: Also das Verb „schneidet“ braucht einmal eine Person, die die Haare schneidet, einmal braucht es eine Person, der die Haare geschnitten werden und dann braucht es noch etwas, was geschnitten wird, nämlich die Haare. Okay? Verstehst du des, was das bedeutet, das Verb *braucht* diese Satzglieder? Weil ohne die wär’s ja kein richtiger Satz, gel? …21:14
S: Ja!
VL: …Man kann nicht einfach nur sagen: Die Frau schneidet. Da fehlt ja was.
S: Ja.
VL: Da fragt man sich ja: *Was* schneidet sie denn? Und *wem* schneidet sie denn was?
S: Ja.
VL: Okay. […] Versuch nochmal, das in deinen eigenen Worten zu formulieren.
S: Weil man braucht z.B. Eine, die dem Mensch die Haare schneidet. Und dann braucht man noch eine Person, die die Haare schneiden lässt. Und…
VL: Ja, der die Haare geschnitten werden meinst du.
S: Ja. Und dann braucht man noch ein…des hier mit dem…die Haare. Was schneidet die Frau Niko? Des kann doch nicht den Kopf oder…
VL: Ja, man muss ja wissen, was geschnitten wird, gel? Können ja auch die Fingernägel geschnitten werden, z.B.. Genau, also das Verb braucht diese Satzglieder, okay? Also das Verb, das steht sozusagen am Anfang da, „schneidet“. Und dann

fragt man sich: Was braucht man zum Schneiden? Eine Person, die schneidet usw. okay? Das bedeutet, das Verb braucht diese Satzglieder, okay? Deswegen ist das Verb auch so wichtig. 22:43
S: Ja.
VL: Weil das bestimmt, welche Satzglieder es gibt. Erinnerst du dich da noch dran? Letzte Stunde haben wir das besprochen. […] Hast du das einigermaßen verstanden oder nicht so?
S: Nicht so.
[…]
VL: Also das ist schon nicht so falsch, was du geschrieben hast. Das ist eigentlich schon ein Teil der Erklärung. Du hast geschrieben: „Weil ohne die drei Fragen kein Satz ergibt. Okay? Also du meinst, ohne diese drei Satzglieder ergibt es keinen Satz. Des bedeutet, diese drei Satzglieder braucht man, damit es ein richtiger Satz ist. Also eigentlich hast du das gar nicht so schlecht beantwortet, aber noch so ganz richtig, gel? […]

Nachtest:

Aufgabe 1:
VL: Jetzt kannst du erstmal die Aufgabe 1 alleine machen. Kannst du dir mal ganz in Ruhe überlegen, was ein Verb ist und kannst alles aufschreiben, was dir zu dem Verb einfällt. Also wir haben ja auch in den letzten Stunden viel…oder du hast ja viel über Verben dazugelernt…
S: Ja.
VL: Kannst ja aufschreiben, was dir dazu einfällt.
Die S beantwortet die Frage schriftlich. 26:10
[…]
S: Ne, des hier ist falsch.
Die S will den letzten Satz wegradieren.
VL: Zeig mal, was du geschrieben hast. „Verb kann man zu einer Mehrzahl setzen, z.B.“ Was meinst du damit?
S: Weil, ich dachte, weil z.B. „trinken“ ist ja ein Verb und man kann so ein Mehrzahl.
VL: Was meinst du damit? Setz es mal in die Mehrzahl.
Die S antwortet nicht.
VL: Oder hast du jetzt festgestellt, das geht nicht?
S: Ja, geht nicht.
VL: Geht nicht? Hast du’s ausprobiert?
S: Ja.
VL: Nomen kann man ja in die Mehrzahl setzen, gel?
S: Ja.
VL: Meintest du des? Hast du es damit verwechselt?
S: Ja.
[…] 28: 37
S: Ein Verb bleibt immer bei der…wie heißt des?
Die S überlegt.
VL: Schreib einfach mal auf, was du denkst. Wenn dir der Begriff nicht einfällt, ist nicht schlimm. Dann versuch es zu umschreiben. […]
S: Weil…des hier, was wir in den letzten Stunden gemacht haben, also…des fängt irgendwie mit „s“ an.
VL: Versuch’s mal zu erklären, okay? Du musst es nicht aufschreiben, kannst einfach erklären.
S: Weil z.B. des hier, was wir in den letzten Stunden gemacht haben…umwechselt.
[…]
S: So genau etwas, wo der Verb immer bleibt, z.B. „die Mama…trinkt Wasser“. „Wasser ist der Verb“. Und alle anderen kann man umtauschen, z.B. äh…“Wasser trinkt die Mama“.
VL: Mhm. Also was ist die Besonderheit am Verb? Oder woher weißt du, das ist das Verb?
S: Dass es immer gleich bleibt?
VL: Was meinst du mit „gleich bleibt“?
S: Weil das nie irgendwo hingeht, z.B….ähm…es geht nicht. Trinkt Wasser die Mutter. Doch. Das geht. Hä?
VL: Okay, das passt schon. Fällt dir noch was ein zum Verb?
S: Mm, ne.
VL: Okay, gut.
[…]
Aufgabe 2:
Die S markiert die Verben schnell und ohne Überlegen.
VL: Okay, kannst du mir jetzt bei den einzelnen Sätzen erklären, warum du denkst, des es ein Verb ist. Warum denkst du, dass in „Die Ziege frisst Heu.“, dass „frisst“ ein Verb ist?
S: Weil das immer das zweite Satz ist und „frisst“ kann man…
VL: Der zweite Satz? Was meinst du?
S: Ohh, ich wollte Satzglied sagen!
VL: Ahh, jetzt ist es dir eingefallen, gel?

S: Ja!
VL: […] Und woher wusstest du, dass „trifft“ im nächsten Satz das Verb ist?
S: Weil du’s mir beigebracht hast?
VL: Ja, warum dachtest du des? Was ist dir zuerst in den Kopf gekommen? Weißt du’s noch? […]
S: Ein Verb?
VL: Warum dachtest du, „trifft“ ist ein Verb? Warum warst du dir da sicher?
S: Weil man es tun kann?
VL: Okay, mh. Und im nächsten Satz? Warum hast du „hat“ als Verb markiert?
S: Weil „hat“ hatte ich mehrmals.
VL: Was meinst du? Wir hatten das Verb „hat“ mehrmals und deswegen wusstest du’s oder was?
S: Ja.
VL: Okay. Und warum hast du „musst“ markiert? […]
S: Weil du musst, ich muss.
VL: Mhm.
S: Du musst.
VL: Hast du die Probe gemacht? Okay, gut. Habt ihr die eigentlich auch in der Schule gemacht?
S: Ne.
VL: Nicht? Echt nicht? Bist du dir sicher?
S: Ja.
VL: Ah okay. Ah, was mir gerade noch auffällt. Beim Vortest hab ich das auch gemacht, da hab ich dir den Tipp gegeben, dass du ein Verb vergessen hast. Und jetzt hast du auch noch *ein* Verb vergessen. Schau nochmal, ob du’s noch findest.
S: Ah, ist des falsch? Das ist „wütend“?
VL: Also ich darf dir nicht sagen, ob’s richtig oder falsch ist, okay? Weil es ist ja ein Test. Also du überlegst, gibt’s noch ein Verb oder gibt’s keins mehr? […]
Die S unterstreicht „aufräumen“.
VL: Warum denkst du „aufräumen“ ist ein Verb?
S: Weil „aufräumen“, weil „ich aufräume“, „du räumst auf“.
VL: Mhm. Genau, gut. Okay, warum dachtest du, „schläft“ ist ein Verb?
S: Weil schlafen kann man tun und z.B. du schläfst, ich schlafe.
VL: Mhm. Gut. Und warum hast du im nächsten Satz „hat“ und „gewaschen“ als Verben markiert? 36:08
S: „Hat“ hast du mir ja schon seit Anfang an beigebracht und „gewaschen“ z.B. du wascht, waschen deine Haare.
VL: Mhm.
S: Du wascht deine Hände. Ich wasche meinen Körper.
VL: Okay, und fällt dir noch was auf bei dem Satz? Was haben wir noch gehabt? Und woran man noch erkennen kann, dass des die Verben sind?
S: Weils am zweiten Satzglied ist?
VL: Was genau meinst du? Welches Wort?
S: Hat.
VL: Mhm. Okay. Und was ist mit „gewaschen“?
S: „Gewaschen“ ist an letzten…
VL: Mhm. Kommt dir das bekannt vor? Oder eher nicht mehr?
S: Ja! Das ist doch das König! Es gibt zwei Könige!
VL: Mhm. Genau. Okay, warum hast du „ist“ als Verb markiert?
S: Ist, weil z.B. ich esse.
VL: Ne, aber guck mal, da steht „i-s-t“. „Isst“ von „essen“ würde man mit „i-s-s-t“ schreiben. Oder dachtest du, das ist „isst“ von „essen“? Nicht, oder? Da steht ja: Er ist wütend. Oder wie kommst du darauf, dass „ist“ das Verb ist?
S: Äh, ne, wütend ist des…
VL: Also nochmal kurz die Frage: Warum dachtest du, dass „ist“ das Verb ist? Wie bist du darauf gekommen? Weißt du noch, was du da gedacht hast?
S: Mm, ne.
VL: Weißt du nicht mehr? Und warum denkst du, „wütend“ könnte das Verb auch sein?
S: Weil „wütend“, „Ich bin wütend.“ Z.B.
VL: Mhm, okay. Also, was denkst du jetzt? Ist „ist“ das Verb oder „wütend“? […]
S: Wütend.
VL: Okay. Und was ist mit “Es ist dunkel.“? Da hast du „ist“ als das Verb markiert.
S: Dann ist dunkel.
VL: Und wie kommst du darauf?
S: Ne, doch „ist“.
VL: Warum „ist“?
S: Weil „*Es ist* dunkel.“ Z.B. Oder: Bei dir zuhause ist es dunkel.
VL: Was meinst du? Welche Probe hast du gemacht? 38:33
S: Also die Du-Probe geht nicht. Z.B. Du bist dunkel. Geht nicht.
[…]
VL: Also, was denkst du? Was ist das Verb? „Ist“ oder „dunkel“?

S: Ist.
VL: Und warum?
S: Ne, doch „dunkel“. Dunkel.
VL: Kannst du’s begründen, warum?
S: Weil: Du bist dunkel, z.B. Ich bin dunkel.
VL: Okay, also du meinst es funktioniert mit der Du-Probe.
S: Ja.
VL: […] Wie bist du denn am Anfang darauf gekommen, dass „ist“ das Verb ist? […]
S: Eigentlich hab ich es nicht gedacht, sondern einfach so unterstrichen.
VL: Und warum? Kannst du des erklären, warum?
S: Mmmm, ne?
VL: Hattest du einfach so ein Gefühl, meinst du?
S: Ja.
VL: Okay. […]

Aufgabe 3:

a)

S: Dass immer die Satzglieder sich vertauschen.
VL: Mhm. Genau. Jetzt sollst du dir aber die Position vom Verb anschauen. Weißt du noch, was mit Position gemeint ist? 41:15
S: Ne.
VL. Also die Stelle vom Verb im Satz. An welcher Stelle das Verb ist sollst du dir anschauen. Und das vergleichen. In den drei Sätzen.
Die S sagt nichts.
VL: Was ist denn das Verb?
S: Das Verb in dem Satz ist „liegt“.
VL: Ja. Kannst du auch mal unterstreichen, wenn du willst. Und jetzt sollst du etwas über die Stelle vom Verb sagen. In den Sätzen.
S: Wie, Stelle vom Verb?
VL: An welcher Stelle ist das Verb?
S: An zweiten? Aber hier…
VL: Was meinst du „an zweiten“?
S: Hä? „Liegt“ ist kein Verb. Guck. Es müsste doch immer am zweiten sein. Des fällt mir auf.
VL: Was meinst du, am zweiten?
S: Satzglied.
VL: Okay. Und du meinst das ist nicht so? Es ist nicht an zweiter Satzgliedstelle?
S: Ja.
VL: Okay. 42:27 […]

b)

S: Aber da ist es doch auch…
VL: Was meinst du?
Die S sagt nichts.
VL: Was ist denn der Unterschied zwischen den Sätzen und denen? (*zeigt auf Sätze in Aufgabe 3 und 4*).
S: Weil da steht nicht „gelegt“.
VL: Mhm.
S: „Legt“ ist die Mehrzahl von „legen“.
VL: Nö, das ist nicht die Mehrzahl, nö. Also, du kannst auch nochmal – wenn das dir leichter fällt- die Verben unterstreichen in den drei Sätzen und dann versuchen die Frage zu beantworten. […]
S: […] Mir fällt auf, dass immer das letzte…letzte Wort immer gleich bleibt. […] Weil z.B. „gelegt“. Da steht auch „gelegt“, da steht auch „gelegt“. Das bleibt immer an der gleichen Stelle.
VL: Was sind das für Wörter?
S: Satzglieder…ääh Verben.
VL: Hm, genau. Kannst auch mal unterstreichen, wenn du willst. Und fällt dir noch was auf? Also als Tipp: Du kannst erstmal alle Verben markieren. Oder hast du schon alle gefunden?
Die S markiert die Verben.
VL: Okay, jetzt sollst du noch was über die Position der Verben in den Sätzen sagen, also, sagen, an welcher Stelle sie sind.
S: Des hier ist an dem…zweiten Satzglied.
VL: Wo? Wo meinst du?
S: Hat.
VL: Hier in dem Satz, mh. Und wie ist es bei den anderen Sätzen?
S: Und des hier ist auch und des hier auch.
VL: Mhm, genau, gut. Und was ist mit den anderen Verben? Gelegt?
S: Da ist es immer am letzten.
VL: Mhm. Okay. Gut. […]

c)

Die VL liest die Aufgabenstellung vor.

S: „Lachen“ ist nicht richtig!
VL: Warum?
S: Weil entweder nur geht: Das Mädchen lacht. Nicht: Das Mädchen lachen. Entweder geht es nur: Die Mädchen lachen.
VL: Mhm.
S: Dann ist das hier falsch. Dann muss hier „die“.
VL: Genau. Also was genau ändert sich, wenn du jetzt „die“ hinsetzt?
S: Das Mädchen lachen. Also, das ist die Mehrzahl. Mehrere Mädchen.
VL: Ja, richtig. Also was genau bedeutet des? Warum hört sich der Satz richtig an, wenn du statt „das“ „die“ einsetzt? […]
S: Weil „Das Mädchen lachen.“ Geht nicht. Weil es hört sich nicht richtig an beim letzten Wort. Bei „lachen“. Entweder geht nur „lacht“, nicht „lachen“. „Lachen“ geht überhaupt nicht.
VL: Warum geht das nicht? Warum kann man nicht „lachen“ sagen? 2:26
S: Weil „lachen“…eigentlich muss ich das Artikel verändern.
VL: Ja, du musst den Artikel verändern, das ist richtig.
S: Ja, das muss nur in „der“, „das“, ne „die“.
VL: Mhm.
S: Oder „lachen“.
VL: Mhm. Und wie würdest du „lachen“ ändern?
S: Lacht. Das Mädchen lacht.
[…]

d)

Die S liest die Aufgabenstellung.

S: Es muss „lachen“. Entweder „lachen“ oder wir…oder…das Mädchen lacht.
VL: Hm. Genau. Also was muss verändert werden?
S: Oder ihr! Ihr.
VL: Und warum geht „Ich lacht.“ nicht? Was genau hört sich falsch an?
S: „Lacht“ hört sich falsch an.
VL: Was genau hört sich an „lacht“ falsch an?
S: Ah, jetzt weiß ich es. Das „t“!
VL: Okay, was meinst du?
S: Weil z.B. wenn es „lachen“, z.B. so wie hier wäre, wenn des hier hier kommt und das hier hier kommt, dann würde‘s stimmen.
VL: „Ich lachen.“ Würde stimmen meinst du?
S: „Ich lache.“ Geht.
VL: Mhm. Also was genau hat sich geändert?
S: Das „t“. Ich meine „e-n“.
VL: Das „t“ hat sich geändert. Und zu was hat sich’s geändert?
S: Zu was? Das hat sich zu einem „en“ geändert.
VL: Ich lachen?
S: Ne. Das hat sich zu einem „e“ geändert.
VL: Mhm.
[…]

e)

Die S liest die Aufgabenstellung und die Sätze laut vor.

S: Luisa und Leon.
VL: Die zwei Sätze sind gleich meinst du?
S: Ja.
VL: Okay, warum denkst du des?
S: Weil z.B. Leon gibt dem Freund ein Spiel. Luisa schenkt dem Lehrer Schokolade. Z.B. „schenkt“ und „schenkt“. „Schenkt“ und „gibt“.
VL: Was meinst du mit „schenkt“ und „gibt“?
S: Die sind so ähnlich.
VL: Mhm. Genau. Und findest du noch einen Grund, warum diese zwei Sätze ähnlich sind im Gegensatz zu…
S: Weil Leon und Luisa beginnen beide mit „L“.
VL: Ja, das stimmt. Und fällt dir noch was auf? […] 07:22
S: „Der“ und „den“.
VL: Meinst du die Wörter sind ähnlich? Warum?
S: Weil…ne, des ist es doch nicht.
VL: […]
S: Eigentlich „Luisa“ und „Simon“.
VL: Warum? 9:00
S. Weil z.B. Lehrerin, die geht in die Schule.

VL: Ja, das stimmt. […] Also überleg mal, welche Sätze ähnlich *aufgebaut* sind. Des ist ja die Frage, die vom Aufbau ähnlich sind. Verstehst du, was mit Aufbau gemeint ist?
Die S sagt nichts.
VL: Also in den letzten Stunden haben wir uns öfter den Aufbau von Sätzen angeschaut. Okay? […]
S: Also eigentlich versteh ich jetzt grad nicht, was du meinst.
[…] *Pause (einige Sek.)*
VL: Schau dir nochmal die drei Sätze an und überleg, warum sind zwei von denen ähnlich im Gegensatz zum Dritten.
S: Also die Zwei sind gleich auf jeden Fall. Weil z.B. „gibt“ und „schenkt“, das ist fast das Gleiche.
VL: Ja, das hast du schon gesagt. Fällt dir noch was anderes ein, warum die zwei ähnlich aufgebaut sind?
S: Ne.
[…] 20:33

f)

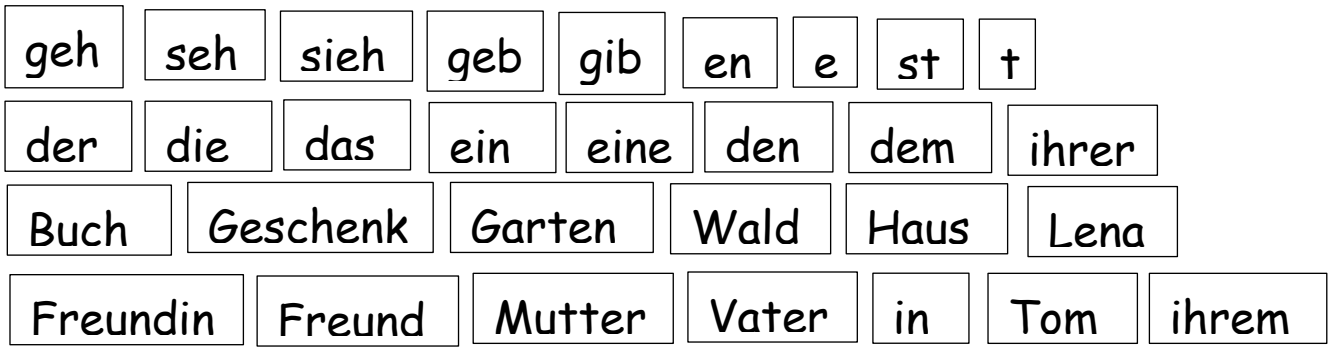
S: „In der Turnhalle“ kann man lassen.
VL: Und wie kommst du darauf?
S: Weil man kann sagen: Luis macht ihre Turnübung. Ja.
VL: Du meinst, so hört sich der Satz richtig an?
S: Ja.
VL: Mhm. Und warum kann man „in der Turnhalle“ weglassen?
S: Ähm…Weil immer der letzte Satz man auch weglassen kann?
VL: Der letzte Satz? Was meinst du?
S: Z.B. Du hast ja letztes Mal so ein Ding (?) am Anfang gesagt, so ein Dingsta. Sonja geht in die Schule. Ne. Warte. Sonja macht ihre Hausaufgaben in der Schule. Und dann kann man ja auch „in der Schule“ weglassen. Weil man kann auch sagen: Sonja macht ihre Hausaufgaben.
VL: Hm. Genau. Und in der letzten Stunde hab ich dir auch erklärt, warum das so ist. Warum sich der Satz auch ohne dieses Satzglied richtig anhört. Kannst du dich da noch dran erinnern oder hast du’s vergessen?
S: Vergessen.

9.2. Erprobte Unterrichtsvorschläge

9.2.1. Aufgabe 1

Aufgabe 1:

1. *Lege mit den Wort- und Bausteinkarten einen Satz.*
2. *Lege mit den Karten alle Möglichkeiten, wie man den Satz umstellen kann. Schreibe sie auf.*
3. Die Wörter, die zusammenbleiben und an erster Stelle stehen können, bilden ein Satzglied. *Markiere bei den aufgeschriebenen Sätzen die Satzglieder im Vorfeld. Unterstreiche jedes Satzglied in einer anderen Farbe.*
4. *Welche Satzglieder/ Wörter haben ihre Position geändert? Welche sind an gleicher Stelle geblieben? Wie nennt man die Wörter, die immer an 2. Stelle bleiben?* → Verben
   ➔ Das Verb befindet sich in Aussagesätzen immer an zweiter Stelle, während die Position der Satzglieder im Satz unterschiedlich sein kann/ während die Satzglieder im Vorfeld oder Mittelfeld stehen können.
5. Einführung des Feldermodells und der Begriffe „König“ und „Untertanen“ (s.u.). Auf die Vorlage können die aufgeschriebenen Sätze nacheinander mit den Karten gelegt werden. → Das Verb hat eine feststehende Position im Satz. Es wird als König bezeichnet, da der Königsthron immer an derselben Stelle steht. Die Untertanen können ihre Position wechseln.



Satzvorlage: (Die Begriffe VF, LK, MF sind nicht auf der Satzvorlage für die Schüler*innen)

Vorfeld	Linke Satzklammer	Mittelfeld
Untertanen	König	Untertanen
Tom	Gibt	dem Freund ein Buch.

Vorfeld	Linke Satzklammer	Mittelfeld
Untertanen	König	Untertanen
	Gibt	Tom dem Freund das Buch?

Falls Schülerin den Fragesatz aufschreibt, kann die Verberststellung von manchen Fragen thematisiert werden.

Vorfeld	Linke Satzklammer	Mittelfeld
Untertanen	König	Untertanen
Ein Buch	Gibt	Tom dem Freund.

Vorfeld	Linke Satzklammer	Mittelfeld
Untertanen	König	Untertanen
Dem Freund	gibt	Tom ein Buch.

Satzvorlage für die Schülerin:

Untertanen	König	Untertanen

9.2.2. Aufgabe 2

Aufgabe 2:

1. *Erweitere den Satz mit den neuen Wortkarten. Ordne die neuen Karten auf der Vorlage ein.*
2. *Stelle den Satz mindestens einmal um. Bilde einen Aussagesatz.*

am	Geburtstag	morgens	abends	jeden Sonntag
im	Mittwoch	Schule	aus	Bücherei

Vorfeld	linke Satzklammer	Mittelfeld
Untertanen	König	Untertanen

Tom	gibt	dem Freund abends am Geburtstag ein Buch aus der Bücherei.

Zwei Umstellmöglichkeiten:

Vorfeld	Linke Satzklammer	Mittelfeld
Untertanen	König	Untertanen
Abends am Geburtstag	gibt	Tom dem Freund ein Buch aus der Bücherei.

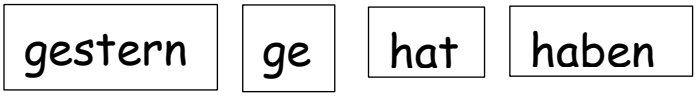
Vorfeld	Linke Satzklammer	Mittelfeld
Untertanen	König	Untertanen
Ein Buch aus der Bücherei	gibt	Tom dem Freund abends am Geburtstag.

9.2.3. Aufgabe 3

Aufgabe 3:

Einführung der Satzklammer:

1. Die Wortkarte „Gestern“ wird vorgeben. *Lege mit den Karten einen Satz* (die Karten lassen nur Sätze im Präsensperfekt zu). Wortkarten mit „geh“ sollten rausgenommen werden, da „gehen“ mit „sein“ gebildet wird und das zu schwierig ist.
2. *Stelle den Satz mit den Karten um, um herauszufinden, welche Wörter ein Satzglied bilden* (die Wörter sollen an den Satzanfang gestellt werden).
3. Die Lehrkraft zeigt am Ende eine Übersicht über alle umgestellten Sätze (oder schreibt Sätze beim Legen mit). *Unterstreiche jedes Satzglied in einer anderen Farbe. Achtung: Nur Wörter, die sich im Aussagesatz an den Anfang des Satzes verschieben lassen, nennt man Satzglied.*
4. *Was fällt dir auf?* → Es gibt zwei Verben im Satz, die immer an der gleichen Position bleiben.
   ➔ *Bei Sätzen in der 1. Vergangenheit (Präsensperfekt) gibt es zwei Verben. Eins ist der König, das andere die Königin. Zusammen regieren sie das Königreich. Auch die Königin hat einen festen Platz im Satz. Lege deinen Satz in die Satzvorlage*. Eventuell können die Satzglieder nochmal auf der Vorlage umgestellt werden, um das Verständnis des Feldermodells zu festigen.
5. Erweiterung des Satzes



Satzvorlage:

Vorfeld	Linke Satzklammer	Mittelfeld	Rechte Satzklammer
Untertanen	König	Untertanen	Königin
Gestern	hat	Lena einer Freundin ein Geschenk	gegeben.

Vorfeld	Linke Satzklammer	Mittelfeld	Rechte Satzklammer
Untertanen	König	Untertanen	Königin
Lena	hat	gestern ihrer Freundin ein Geschenk	gegeben.

Vorfeld	Linke Satzklammer	Mittelfeld	Rechte Satzklammer
Untertanen	König	Untertanen	Königin
	hat	Lena gestern ihrer Freundin ein Geschenk	gegeben?

9.2.4. Aufgabe 4

Aufgabe 4:

1. Die Lehrkraft nimmt alle Verben aus den Wort- und Morphemkarten heraus.
2. *Lege mit den Wort- und Bausteinkarten einen Satz auf die Satzvorlage*. → Die Schülerin stellt fest, dass die Verben fehlen → *Welches Verb oder welche Verben könnten passen?*
3. *Schreibe mindestens drei Sätze aus verschiedenen Wortkarten in die Satzvorlagen*. *Füge jeweils ein passendes Verb ein*. Die Schülerin sollte auf jeden Fall die drei unten aufgelisteten Sätze aufschreiben. Weitere sind möglich, werden aber nicht weiter betrachtet. → Im Gespräch soll mit ihr herausgearbeitet werden, dass nur bestimmte Verben zu den verwendeten Satzgliedern passen.
4. Die Lehrkraft tauscht ein Subjekt im Singular durch eins im Plural aus und lässt die Schülerin markieren, wie sich das Verb verändert.
5. Darauf wird die 3. Person durch die 1. oder 2. ausgetauscht. Daran wird die Flexion des Verbs erkennbar. Dies wird bei allen 3 Sätzen gemacht.
   ➔ *Was bleibt gleich am Verb? Was verändert sich?* Es sollte mit dem Satz mit „schenken“ oder „sitzen“ begonnen werden, da dort der Verbstamm bei der Konjugation gleich bleibt. Die Schülerin soll die Verbendung farbig markieren. Danach kann der Satz mit „helfen“

betrachtet werden. Hierbei ändert sich ein Buchstabe im Stamm. Dieser Buchstabe kann jeweils in einer anderen Farbe markiert werden.

der | die | das | ein | eine | den | dem | ihrer

Buch | Geschenk | Garten | Haus | Lena | ihre

Freundin | Freund | Mutter | Vater | in | Tom | ihrem

Stuhl | beim | auf | dem | Einkauf | im | Freunde

ich | du | wir | Kinder | Jungs | Mädchen | ihr

sie | er

Sätze:

1. Lena **hilft** der Mutter beim Einkauf/ im Garten.
2. Tom **gibt/ schenkt** dem Vater ein Geschenk.
3. Tom **sitzt** auf dem Stuhl/ im Garten/ im Haus.

Auch möglich: Sätze nur mit Akkusativobjekt: Lena **mag** ihre Freundin.

9.2.5. Aufgabe 5

Aufgabe 5:

1. *Markiere die Satzgliedgrenzen in den drei Sätzen. (s.u.)*
2. *Mit welchen Fragewörtern kann man nach den Satzgliedern fragen?* Als Hilfestellung kann das zu erfragende Satzglied zugedeckt werden.
3. Die Schülerin soll zu drei Verben (z.B. die Verben s.u.) jeweils eine Grafik (s.u.) mit dem Verb in der Mitte und den dazugehörigen Fragewörtern erstellen.

Die Schülerin bildet Sätze aus den Wortkarten aus Aufgabe 4.

Mögliche Sätze:

Das Mädchen **geht** in das Haus/ in den Garten.

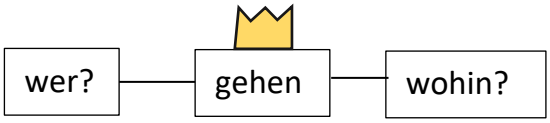
Tom **gibt/ schenkt** dem Vater ein Geschenk.

Die Kinder **helfen** der Mutter beim Einkauf.

Wer gibt wem was? → Es können andere Satzglieder für die Fragewörter eingesetzt werden (schriftlich)

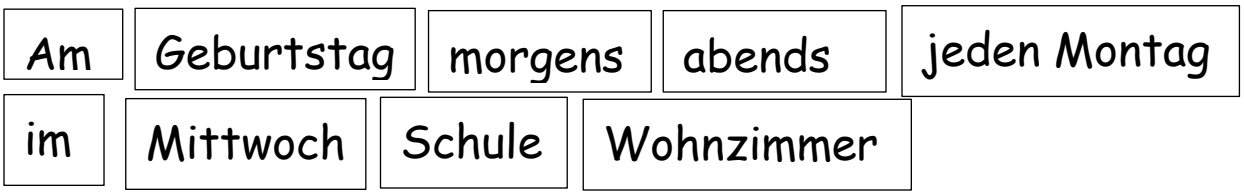
Wer geht wohin?

Wer hilft wem wobei? → Eventuell kann dieser Satz weggelassen werden.



9.2.6. Aufgabe 6

1. Der Satz „Die Mutter gibt Lena Geschenke“ wird der Schülerin vorgegeben und soll mit unten Wortkarten unten erweitert werden.
   - ➔ *Welche Satzglieder sind weglassbar?* Nur die Satzglieder sind weglassbar, die nicht vom Verb gefordert werden. Das Verb mit seinen Mitspielern sind notwendige Bestandteile des Satzes. Alle Satzglieder, die hinzugekommen sind, sind weglassbar, ohne dass der Satz ungrammatisch wird.
   - ➔ Eventuell können noch andere Sätze mit dem Verb „geben“ (aus den Wortkarten) erweitert und daraufhin untersucht werden.



9.3 Vortest

Wie gut kennst du dich mit Verben aus?

1. Was ist ein Verb?

_____

_____

_____

_____

2. Verben finden:

Unterstreiche das Verb.

Der Hase frisst Gras.

Nora trifft Lara.

Nora hat einen Hund.

Nora muss Hausaufgaben machen.

Nora wacht auf.

Sie hat ihre Zähne geputzt.

Sie ist müde.

Es ist sonnig.

3. Verben in Sätzen:

a) Schau dir die Position vom Verb in den Sätzen an. Was fällt dir auf?

Tim stellt das Glas auf den Tisch.

Auf den Tisch stellt Tim das Glas.

Das Glas stellt Tim auf den Tisch.

b) Schau dir die Position der Verben in den Sätzen an. Was fällt dir auf?

Tim hat das Glas auf den Tisch gestellt.

Das Glas hat Tim auf den Tisch gestellt.

Auf den Tisch hat Tim das Glas gestellt.

c) Warum ist der Satz nicht richtig?

Das Mädchen rennen.

d) Warum ist der Satz nicht richtig?

Ich rennt.

e) Zwei Sätze sind ähnlich aufgebaut. Welche sind das? Begründe.

1. Tim gibt dem Freund ein Buch.
2. Tim schenkt der Mutter Blumen.
3. Tim geht in den Park.

f) Welche Satzglieder kann man weglassen? Warum?

Tim | macht | seine Hausaufgaben |in der Schule.

9.4 Nachtest

Wie gut kennst du dich mit Verben aus?

4. Was ist ein Verb?

_____

_____

_____

_____

5. Verben finden:

Unterstreiche das Verb.

Die Ziege frisst Heu.

Ben trifft Simon.

Ben hat eine Katze.

Ben muss sein Zimmer aufräumen.

Ben schläft ein.

Sie hat ihre Haare gewaschen.

Er ist wütend.

Es ist dunkel.

6. Verben in Sätzen:

g) Schau dir die Position vom Verb in den Sätzen an. Was fällt dir auf?

Sarah legt die Tasche auf den Boden.
Auf den Boden legt Sarah die Tasche.
Die Tasche legt Sarah auf den Boden.

h) Schau dir die Position der Verben in den Sätzen an. Was fällt dir auf?

Sarah hat die Tasche auf den Boden gelegt.
Auf den Boden hat Sarah die Tasche gelegt.
Die Tasche hat Sarah auf den Boden gelegt.

i) Warum ist der Satz nicht richtig?

Das Mädchen lachen.

j) Warum ist der Satz nicht richtig?

Ich lacht.

k) Zwei Sätze sind ähnlich aufgebaut. Welche sind das? Begründe.

4. Leo gibt dem Freund ein Spiel.
5. Luisa schenkt der Lehrerin Schokolade.
6. Simon geht in die Schule.

l) Welche Satzglieder kann man weglassen? Warum?

Luisa | macht | ihre Turnübungen |in der Turnhalle.

9.5 Arbeitsblätter und zwischenzeitliche Tests

Arbeitsblatt 1:

Übungen Satzglieder

Stelle die drei Sätze um. Schreibe nur Aussagesätze auf. Ein Aussagesatz ist ein Satz mit einem Punkt hinten.

1. Der Vater fährt ein rotes Auto.

Untertanen	König	Untertanen

Untertanen	König	Untertanen

Untertanen	König	Untertanen

Markiere die Satzglieder in unterschiedlichen Farben.

3. Die Mutter kauft im Supermarkt Erdbeeren.

Untertanen	König	Untertanen

Untertanen	König	Untertanen

Markiere die Satzglieder in unterschiedlichen Farben.

Arbeitsblatt 2:

Die Frau hat Niko an einem Montag Nachmittag die Haare im Frisörsalon geschnitten.

Untertanen	König	Untertanen	Königin
Die Frau	hat	Niko an einem Montag Nachmittag die Haare im Frisörsalon	geschnitten.

Untertanen	König	Untertanen	Königin
An einem Montag Nachmittag	hat	die Frau Niko die Haare im Frisörsalon	geschnitten.

Untertanen	König	Untertanen	Königin
Die Haare	schneidet	die Frau an einem Montag Nachmittag Niko	
Im Frisorsalon	hat	die Frau an einem Montag Nachmittag Niko die Haare	geschnitten

HA: Stelle den Satz zweimal um. Schreibe in die Satzvorlage. Markiere ~~die~~ jedes Satzglied in einer anderen Farbe.

Arbeitsblatt 3:

Verben verändern sich

1. Vervollständige die Sätze.

_____ liege im Bett.

_____ liegst im Bett.

_____ liegt im Bett.

_____ liegen im Bett.

_____ liegt im Bett.

_____ liegen im Bett.

Du

Ich

Ihr

Der Junge

Die Eltern

Wir

2. Vervollständige die Sätze.

_____ sehe den Hund.

_____ siehst den Hund.

_____ sieht den Hund.

_____ sehen den Hund.

_____ seht den Hund.

_____ sehen den Hund.

Du

Das Mädchen

Wir

Ihr

Die Kinder

Ich

3. Kreise den Stamm von den Verben ein. Markiere die Endung vom Verb mit Gelb.

4. Sind die Personen in der Einzahl (E) oder Mehrzahl (M)? Schreibe E oder M vor jeden Satz.

5. Markiere die Selbstlaute im Stamm mit Grün. Was fällt dir auf?

_____

_____

6. Woran hast du erkannt, was in welche Lücken kommt?

_____

_____

_____

Test 1:

a) Markiere das Verb im Satz: ___ / 2 P.

Laura mag gerne kleine Hunde.

b) Markiere die Satzglieder in dem Satz. ___ /4 P.

c) So kann ich überprüfen, ob ein Wort ein Verb ist:

_____

_____

_____

Test 2:

Aufgabe 3: Wie kann man nach den Satzgliedern fragen? Schreibe das Fragewort in die Lücken.

Die Frau	schneidet	Niko	die Haare.

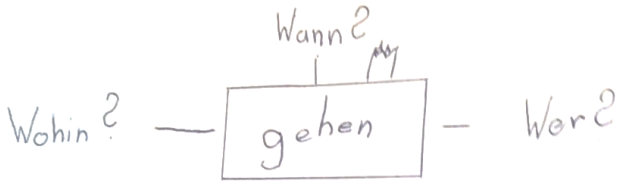
___ / 3 P.

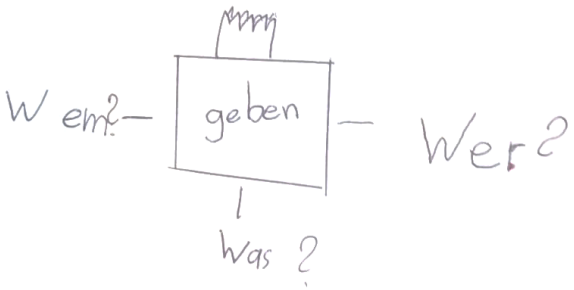
Aufgabe 4: Warum fordert das Verb diese drei Satzglieder?

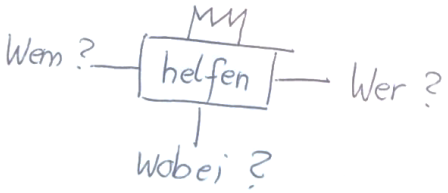
_____

_____

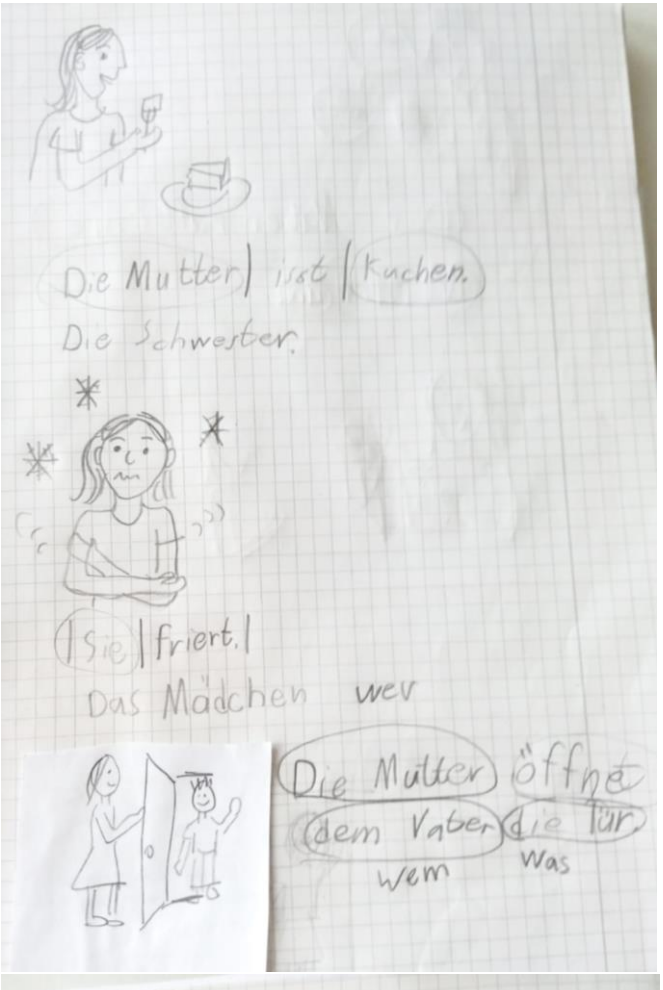
Aufgabe 5:







Zeichnungen aus Aufgabe 5/2:



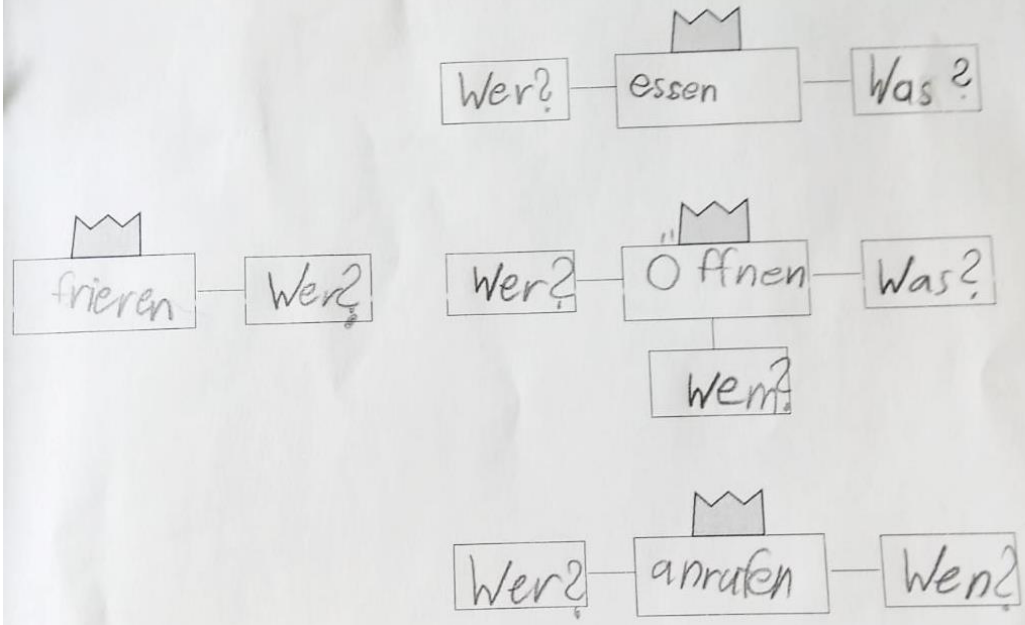
Aufgabe 5/2:

Was macht die Person?

Wer macht etwas?

Was/ welche Gegenstände braucht die Person dazu?

Welche Person ist von der Handlung betroffen? Welche Person kommt noch vor?



Wer?

Was?

Wem?