

Janka KOEVA

Hll. Kyrill-und-Method-Universität, Bulgarien

TEXTARBEIT IM DAF-UNTERRICHT – IMPULS ZUR ENTWICKLUNG VON FÄHIG- UND FERTIGKEITEN

Yanka Koeva

St. Cyril and St. Methodius University, Bulgaria

WORKING WITH TEXT IN TEACHING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE – AN IMPULSE FOR DEVELOPING SKILLS AND ACTIVITIES

Abstrakt: *Der Fremdsprachenunterricht hat die Aufgabe, die fremdsprachliche Lesefähigkeit der Lernenden zu entwickeln und zu verbessern, damit sie auch außerhalb des Unterrichts weiterentwickelt werden kann. Die Texte im DaF-Unterricht haben eine mehrdimensionale Funktion – einerseits tragen sie zur Vermittlung von neuem Lernstoff (Lexik oder Grammatik) bei und andererseits bereiten sie die Lernenden auf freies Sprechen und kreatives Schreiben vor. Das Textverstehen, das vom Vorwissen und der Erfahrungswelt der Leser abhängt, ermöglicht das Übergehen zu eigener Sprech- oder Schreibproduktion. Der Beitrag setzt sich zum Ziel, die Wechselwirkung zwischen den Sprachtätigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben zu untersuchen und anhand eines synthetischen Textes aus einem DaF-Lehrwerk festzustellen, inwieweit die Lesekompetenz zur Entwicklung von Fähig- und Fertigkeiten führt.*

Abstract: *The aim of foreign language teaching is to develop and improve reading skills so that they can be further developed by learners in an out-of-school environment. Texts in German language teaching are multifunctional: on the one hand, they serve to acquire new learning material (vocabulary or grammar), and on the other hand, they prepare learners for fluent speaking and creative writing. Understanding the text, which depends on the reader's existing knowledge and experience, enables the transition to their own spoken and written expression. The paper aims to investigate the interaction between the language activities of reading, listening, speaking, and writing and, based on a synthetic text from a German textbook, to establish to what extent reading competence leads to developing individual skills and activities.*

Schlüsselwörter: *DaF-Unterricht, Lese- und Textverstehen, Textarbeit, Sprachtätigkeiten, Fähig- und Fertigkeiten*

Keywords: *German as a foreign language, reading and understanding of text, working with text, language activities and skills*

Der Fremdsprachenunterricht hat die Aufgabe, die fremdsprachliche Lesekompetenz der Lernenden zu entwickeln und zu verbessern, damit sie auch außerhalb des Unterrichts weiterentwickelt werden kann. Schreier (1994: 83) definiert das Lesen als sprachlich-geistige Tätigkeit, „durch die der Inhalt schriftlich fixierter Aussagen erschlossen wird. Es bedeutet eine aktive Auseinandersetzung des Lesers mit den vom Autor im Text versprachlichten Informationen“.

Das Lesen, verbunden mit Textverstehen und -arbeit mit dem Ziel, Informationen einem Text zu entnehmen, sollte nicht mit dem lauten Vorlesen von Texten verwechselt werden, weil dabei gewöhnlich die Aussprache geübt und den Textinhalt nicht wahrgenommen wird.

Die Lesekompetenz äußert sich in der Fähigkeit, einen Text effektiv zu lesen und zu verstehen und lässt sich von unterschiedlichen Faktoren beeinflussen: Leseerfahrungen aus der Mutter- oder Erstfremdsprache, eigenes Weltwissen, Neigung zu der entsprechenden Textsorte usw. „In der Leseforschung besteht Konsens darüber, dass bei hoher Lesekompetenz die automatisierte Verarbeitung im Erkennen von Wörtern und Satzstrukturen, im Zugriff auf das Sprach- und Weltwissen und in der Sinnherstellung vorwiegt; die bewusste Anwendung von Lesestrategien, etwa der Hypothesenbildung zu Wortbedeutungen, ist eher für beginnende Leser, für Leser mit geringer Sachkompetenz oder Leser in Fremdsprachen mit niedriger Sprachkompetenz charakteristisch“ (Krumm 2010: 910).

Neuner u.a. (2009: 90 – 92) betrachten folgende **für die Textarbeit im Fremdsprachenunterricht bedeutende Aspekte:**

1. Textsorten

- Realitätsnahe Texte: „Seit dem Aufkommen der kommunikativen Didaktik wird die Textarbeit von der Vorstellung geprägt, dass die Lernenden möglichst früh im Sprachlernprozess mit Texten arbeiten sollen, wie sie in der alltäglichen Realität der Fremdsprachenanwendung vorkommen“ (Neuner u.a. 2009: 90).

- Synthetische Texte, von Lehrbuchautoren verfasst, um ein bestimmtes sprachliches Lehr- und Lernstoff einzuführen – Grammatik, Wortschatz etc. Die synthetischen Texte sollten:

- „eine große Zahl von Bezügen der Muttersprache, dem Englischen und dem Deutschen präsentieren,

- für Lernende interessante Inhalte und Themen vermitteln,

- über dem aktuellen Sprachstand der Lernenden liegen, um zum Vergleichen, zum Ableiten oder zur Nutzung von Lesestrategien anzuregen“ (Neuner u.a. 2009: 103).

- Fiktionale Texte wie Kurzgeschichten, Gedichte, Auszüge aus Romanen, Chansons, Märchen, Sagen, Fabeln etc., die „fremdsprachliche Kreativität entfalten, „die weit über das „Funktionieren in der fremden Sprache“ hinausgeht“ (Neuner u.a. 2009: 90).

2. Leseziele

Leseziele bestimmen den Umgang mit einem Text und könnten sein:

- wichtige Schlüsselinformationen dem Text entnehmen,
- nach konkreten Informationen im Text suchen,
- den Text detailgenau verstehen.

„Meistens hängt das Leseziel mit der pragmatischen Funktion der jeweiligen Textsorte, d. h. ihrem Mitteilungszweck, zusammen“ (Neuner u.a. 2009: 90).

3. Lesestile

Die meisten Autoren (Neuner u.a. 2009: 90, Roche 2005: 231, Altanis u.a. 2008: 38, Stefanova 2015: 124 – 127) unterscheiden folgende Lesestile:

- globales/überfliegendes Lesen – mit den Augen schnell über den Text gehen, um das Hauptthema zu erfassen; sich auf Hauptaussagen konzentrieren, das Wesentliche über den Inhalt erfassen,

- selektives Lesen – Einzelheiten suchen und lokalisieren,

- detailliertes Lesen – Einzelheiten in Textteilen oder im gesamten Text verstehen,

- totales/intensives Lesen – den ganzen Text genau lesen und in Einzelheiten verstehen.

Zu den oben genannten Lesestilen ist es sinnvoll, auch das *interpretierende Lesen* (*zwischen-den-Zeilen-Lesen*) hinzuzufügen, das literarische Texte betrifft.

Im Fremdsprachenunterricht hat die Textarbeit vieldimensionale **Ziele** (Neuner u. a. 2009: 94):

- Verstehensorientierung, d.h. verstehende Verarbeitung der Texte: Den Lernenden könnte man immer bewusst machen, dass sie in der Fremdsprache Deutsch erheblich mehr verstehen würden, wenn sie ihre Englischkenntnisse abrufen. Deutlich würde dabei aber auch, dass sie viel mehr verstehen würden, als sie sagen könnten – der Unterschied zwischen dem Verstehen und Äußern würde dadurch bewusst erlebt.

- Kognitive Orientierung, d.h. Vergleichen und Besprechen: Die vergleichende Verarbeitung des Sprachsystems des Deutschen (Wortschatz, Grammatikstrukturen) mit der ersten Fremdsprache und der Muttersprache führe zum Sammeln von Textbeispielen, „die durch anschließendes Ordnen und Systematisieren zum selbstständigen Weiterlernen führen“ (Neuner u. a. 2009: 94).

- Inhaltsorientierung: „Ein Text kann auch zur *Auseinandersetzung mit landeskundlicher Information aus drei Perspektiven*¹ – der muttersprachlichen Welt, der Welt der ersten Fremdsprache und der Welt der zweiten Fremdsprache – beitragen“ (Neuner u. a. 2009: 94).

- Steigerung der Motivation der Lernenden, die sich einerseits durch die selbstständige Erarbeitung von Elementen der fremden Sprache, andererseits auch aus der Möglichkeit der Beschäftigung mit inhaltlich anspruchsvollen Texten ergeben könnte.

¹ Schrifthervorhebung der Autoren.

Die Lesestrategien, eng mit dem Lesen/Textverstehen und der Textarbeit verflochten, sind unentbehrlich. „Schriftliche Texte weisen durch ihre Darstellung eine Reihe von entscheidenden Verständnishilfen auf: so gibt die Getrennschreibung von Wörtern Lernern wichtige Hinweise auf die Wort- und Bedeutungsgrenzen. Auch die Großschreibung bietet eine schnelle Orientierungshilfe, die besonders für das globale Lesen von großer Bedeutung ist, weil sie dem Leser eine schnelle Identifikation der wichtigsten Elemente einer Äußerung erlaubt. Ähnliches gilt auch für die Satzzeichen. Die grundlegenden Informationen eines Textes lassen sich durch W-Fragen ermitteln [...]“ (Roche 2013: 228 – 229). Kaufmann u.a. (2008: 53), Neuner u.a. (2009: 91 – 92), Stefanova (2015: 119 – 120) bieten folgende Verstehensstrategien auf verschiedenen Ebenen an, die mit den eigenen Ideen und Erfahrungen der Lehrpersonen weiter ergänzt werden könnten:

1. Wortebene

- sicher erkannte Wörter und Wortstämme (Internationalismen, Lehnwörter, aktiv beherrschtes Vokabular der Fremdsprache) markieren/unterstreichen
- Wortstämme ermitteln (Endungen wegstreichen)
- Komposita entschlüsseln (Grundbedeutung aus dem letzten Element erschließen: „von rechts nach links“)²

• ...

2. Satzebene

- Wörter in Sinneinheiten/Sätzen – Konzentration auf alles, was im Auge fällt:
 - Großschreibung
 - Druckgestaltung
 - Zahlen und andere grafische Zeichen
 - Verneinung
 - Anführungszeichen
 - Bedeutungsfunktion der Satzzeichen
- Verstehensgrammatik aktivieren:
 - Endungen/Sprachformen in die zugrundeliegenden „frames“/Paradigmata einordnen
 - Bezüge im Satz vom Verb aus rekonstruieren
 - Struktur und Funktion von Nebensätzen erkennen und markieren

• ...

3. Textebene

- Text und außersprachliches Umfeld (Layout) – welche Markierungen weisen auf die Textsorte und was lässt sich daraus über den Verständigungsanlass vermuten?
- Textgliederung/Visualisierung/Druckgestalt
 - Kernaussagen an einem Text ermitteln

² Man vergleiche dazu auch Ivanova 2024.

- Konnektoren im Text, die das innere Argumentationsgefüge strukturieren, auffinden und bestimmen
- textexterne Hinweise erkennen und bestimmen
- abweichender Sprachregister markieren (z.B. „mündliches“ Ausdrücken im Drucktext)

- ...

4. Ebene der kulturellen Zeichen

- Sensibilität gegenüber „falschen Freunden“ entwickeln
- Assoziogramme zu Schlüsselbegriffen im Text erstellen, um unterschiedliche Konnotationen in der Mutter- und Fremdsprache zu ermitteln
- themengleiche Texte in der Mutter- und Fremdsprache vergleichen
- ...

Auf der Ebene der kulturellen Zeichen „[...] ist es für den Fremdsprachenunterricht relevant, die Ausbildung zur interkulturellen Kompetenz mit einzubeziehen und als eines der Unterrichtsziele zu betrachten“ (Tsvetkov 2022: 40).

Es ist angebracht, zu den oben genannten Strategien noch einige weitere hinzuzufügen:

1. Vorhandene Kenntnisse der Lernenden, die die Textdekodierung erleichtern, aktivieren:

- vorhandene Kenntnisse zum entsprechenden Thema aktivieren und auf dieser Grundlage Vermutungen über den Textinhalt bilden,
- die erwarteten Vermutungen prüfen und evtl. beim Weiterlesen überarbeiten,
- sprachliche Texthinweise mit dem Ziel Erschließung unbekannter Vokabeln verstehen.

2. Textstrukturierung, da es oft eine schnelle Textorientierung und Verstehen der Hauptgedanken notwendig ist:

- (farbige) Markierung von Wörtern/Textteilen,
- Notizen zu dem Hauptgedanken oder gesuchten Informationen schreiben,
- Textstruktur durch Gliederung erschließen.

3. Das Unbekannte und Unwichtige ignorieren: Im Anfangsunterricht haben viele Lernende den Wunsch, die Texte wortwörtlich zu verstehen und deswegen werden sie vom zu großen unbekanntem Vokabular demotiviert. In diesem Kontext bedeutet die Lesestrategie, dass die Fähigkeit entwickelt werden soll, die unbekanntesten Vokabeln auszulassen und sich auf die bekannten zu konzentrieren.

Die empirische Forschung basiert auf dem synthetischen Text „Verloren im endlosen Grün“ aus dem Lehrwerk Aspekte junior für Bulgarien, Niveaustufe B1, Bd. 1. Vor dem Lesen werden die Vokabeln *das Abenteuer* und *das Paradies* semantisiert, die den Wortschatzerwerb und ein spannungsvolles Textlesen vorbereiten. Die Frage „Was könnte im Paradies passieren“ entfaltet die Fantasie der Lernenden, um eigene Gesichtspunkte auszudrücken. *Aufgaben 1a* und *1b* zielen das Gleiche ab. Eine kurze Inhaltsangabe des Textes:

Der synthetische Text „Verloren im endlosen Grün“ ist von einem unbekanntem Autor und ordnet sich dem Thema des Lehrwerk Kapitels „Abenteuer im Paradies“ unter. Es geht um die Gedanken des Haupthelden Lukas. Ort und Zeit der Handlung sollten die Leser selbst erraten.

Lukas beugt sich kurz runter, weil ihn irgendetwas in den Fuß stecht. Wenn er wieder aufsieht, sind seine drei Freunde verschwunden. Heute hat Lukas Geburtstag und alle vier Freunde frühstücken zusammen, dann packen sie gutgelaunt ihre Sachen, um den Tag zusammen zu verbringen. Und jetzt verschwinden sie.

Anfangs lacht Lukas über diese Situation. Aber das Gehen auf dem sandigen Boden ist anstrengend und die vielen grünen Blätter schlagen ihm ins Gesicht, sodass er sich bald nicht wohlfühlt. Vielleicht sollte er nicht weitergehen und auf seine Freunde warten. Sie würden ihn bestimmt suchen und ihm helfen. Aber wenn nicht? Lukas hört Wasserrauschen, Geräusche, Schritte, Stimmen und gerät in Panik. Er stellt fest, dass er sich im Kreis bewegt. Und da hört er...

Das Ende der Geschichte bleibt den Lesern offen. Die nachfolgenden Aufgaben geben ihnen die Möglichkeit zu fantasieren, zu spekulieren, zu antizipieren, Vermutungen aufzustellen und den möglichen Ausgang der Geschichte selbst zu gestalten. Diese Aufgaben tragen zur Entwicklung der Fähigkeiten zum Hören, Sprechen und Schreiben sowie zur Aneignung unbekanntes Wortschatzes und Erschließung, Übung und Beherrschung der grammatikalischen Erscheinung *Konnektoren* bei.

Aufgabe 1c veranlasst die Lernenden zum reproductiven Sprechen anhand des Textes. Mithilfe der Redemittel in der Infobox entwickelt *Aufgabe 1d* die Schreibfähigkeit und regt die Fantasie der Lernenden an, apokalyptische Bilder zu malen: Dschungel, Schlangen, Gift, Schritte, Geräusche, Gefahr, Panik, Verzweiflung...

Mit der *Hörübung 1e* kommt die kalte Dusche und die Lernenden fühlen sich tief enttäuscht, dass ihre Vermutungen scheitern. Das ist eine Durchsage, in der mehrmals wiederholt wird: „Achtung! Achtung! Der 9-jährige Lukas muss sich schnell zur Snackbar begeben!“. Lukas befindet sich eigentlich in einem Erlebnispark.

Nach der Aneignung der grammatikalischen Erscheinung anhand des Textes provoziert *Aufgabe 3a* die Lernenden zum freien Sprechen und nämlich: von eigenen ähnlichen Abenteuern mündlich zu erzählen. Nach dem Besprechen der vier Bilder, die zum Fantasieren, Spekulieren, Antizipieren, Vermuten anregen, bekommen sie die Aufgabe, eine eigene Geschichte zu einem von ihnen ausgewählten Bild zu verfassen.

Im Fremdsprachenunterricht ist die Entwicklung der vier Fähig- und Fertigkeiten – Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen – eng verbunden, da sie sich in einem ständigen Wechselspiel befinden.

Die Beziehung zwischen *Lesen* und *Schreiben* bedingt sich an erster Stelle durch die Zugehörigkeit der beiden Fertigkeiten zum graphischen System einer Sprache. Sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben stehen Optomotorik und Graphomotorik in Zusammenarbeit. In diesem Zusammenhang führen die beiden

Fertigkeiten zu einer umfangreicheren Fähigkeit – der Beherrschung der literarischen Sprache. Das Lesen ist ein begleitender Bestandteil des Schreibens und erfüllt gleichzeitig eine Kontrollfunktion. Die besondere Beziehung zwischen Lesen und Schreiben äußert sich darin, dass die Fähigkeit zum Schreiben nur gemeinsam mit der Fähigkeit zum Lesen erworben werden kann.

Zwischen *Hörverstehen* und *Schreiben* bestehen mehr Unterschiede als Ähnlichkeiten, aber trotzdem werden sie nicht isoliert entwickelt. Das Hören wirkt sowohl positiv als auch negativ auf die Schreibergebnisse. Mit dem Schreiberwerb entwickelt sich auch die Fähigkeit, Spracheinheiten mit bedeutungsunterschiedlicher Funktion wie z.B. lange und kurze Vokale³ oder Umlaute im Deutschen zu differenzieren und wiederzugeben.

Die *Lese- und Sprechfähigkeiten* stehen in enger Beziehung in aller Etappen des Fremdsprachenerwerbs. Das Lesen unterstützt das Sprechen und übt einen positiven Einfluss auf den Wortschatzerwerb und dessen Anwendung in der mündlichen Kommunikation.

Hören und *Sprechen* sind die beiden Seiten einer und derselben Medaille, die sich zusammenwirken und gegenseitig unterstützen. Dieses Zusammenwirken äußert sich besonders in einem Dialog, in dem die Kommunikationspartner ihre Rollen als Sprecher und Zuhörer wechseln. Zuhören liefert Beispiele für das Sprechen und übt gleichzeitig eine Kontrollfunktion darüber aus. In der Regel lernt man zuerst richtig zuhören und dann richtig sprechen.

Die Beziehung zwischen *Sprechen* und *Schreiben* basiert vorwiegend darauf, dass die beiden Sprachtätigkeiten produktiv sind, was eine ähnliche Art und Weise ihrer Entstehung voraussetzt. Diese Beziehung verstärkt sich von der Tatsache, dass die Lernenden die Schriftform eines Wortes und seine Lautbildung in ihrem Zusammenhang erkennen, weil das Schreiben von (inneren) Artikulationsbewegungen begleitet wird. Im Fremdsprachenunterricht wirkt das Schreiben positiv auf die Sprechfähigkeit.

Leseverstehen und Textarbeit sind Voraussetzungen für einen handlungs- und aufgabenorientierten Lehrprozess, weil da die Lernenden ihren eigenen Lernprozess aktiv mitgestalten können.

³ „Obwohl sich die alphabetischen Schriftsysteme auf der Phonem-Graphem-Korrespondenz gründen, gibt es eine ganze Reihe schriftsprachlicher Prinzipien, die die orthografische Kompetenz der Schreiber mitbestimmen, so die Regeln der deutschen Rechtschreibung in Bezug auf die langen Vokale, die oft unterschiedlich markiert werden (z. B. leeren vs. lehren, Rum vs. Ruhm), die Auslautverhärtung (z. B. Tag vor dem Hintergrund des Plurals Tage), Großschreibung bei Substantiven usw.“ (Tsvetkov 2022: 30).

BIBLIOGRAFIE

Altanis u.a. 2008: Altanis, C. u.a. *Leitfaden für Sprachkursleiter*. Ismaning: Hueber-verlag.

Ivanova 2024: Ivanova, M. *Zur textkonstitutiven Rolle von semantischen Wortbildungsmustern in ausgewählten Märchen der Brüder Grimm und ihrer bulgarischen Übersetzung*. Veliko Tarnovo: Universitätsverlag „Hll. Kyrill-und-Method“.

Kaufmann u.a. 2008: Kaufmann, S. u.a. *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*. Ismaning: Hueber Verlag.

Koithan u. a. 2017: Koithan, U. u.a. *Aspekte junior für Bulgarien, Niveaustufe B1*, Bd. 1, Kursbuch. Sofia: Klett.

Krumm 2010: Krumm, H.-J. Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. – In: Krumm u.a. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter, Bd. 1, S. 907 – 920.

Neuner 2009: Neuner, G. *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin – München – Wien – Zürich – New York: Langenscheidt.

Roche 2013: Roche, J. *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Schreiter 1994: Schreiter, I. Lesen und verstehen. – In: Henrici, G. u. Riemer, C. *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videospielen*. Baltmannsweiler: Schneiderverlag Hohengehren, S. 83 – 102.

Tsvetkov 2022: Tsvetkov, P. *Die wechselseitige Beeinflussung von Erst- und Zweitsprache bei der Textproduktion*. Sofia: Universitätsverlag „St. Kliment Ochridski“.

Стефанова 2015: Стефанова, П. *Методика на обучението по съвременни езици*. София: НБУ. // **Stefanova 2015:** Stefanova, P. *Metodika na obuchenieto po savremenni ezici*. Sofia: NBU.

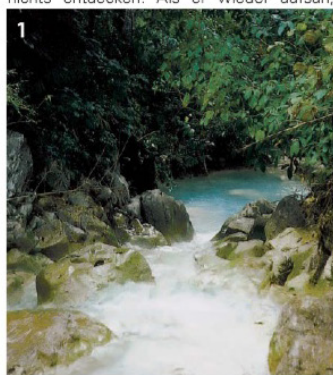
Abenteuer im Paradies

1a Lest die Überschrift und seht die Fotos an. Worum könnte es in diesem Text gehen?

b Lest nun den Text. Was denkt ihr: Wo ist Lukas? Was macht er dort?

Verloren im endlosen Grün

Lukas war nur kurz stehen geblieben, weil ihn irgendetwas in den Fuß gestochen hatte. Er beugte sich kurz runter, konnte aber nichts entdecken. Als er wieder aufsa-



5 waren die anderen verschwunden. Eben waren sie doch noch da gewesen. Obwohl er nach ihnen rufen wollte, blieb er still. Er fand das lächerlich, denn sie konnten ja nicht weit sein und was sollte schon passieren. Er
10 lauschte einen Moment, vielleicht konnte er sie ja hören. Waren das nicht ihre Stimmen? Aber nein, er hörte nur Wasserrauschen und ein Durcheinander von merkwürdigen Geräuschen ... Waren die Geräusche von
15 Menschen – oder – waren es am Ende irgendwelche wilden Tiere?
Anfangs lachte er über seine Situation. Aber

das Gehen auf dem sandigen Boden war anstrengend und die vielen grünen Blätter
20 schlugen ihm ins Gesicht, sodass er sich bald nicht mehr wohlfühlte. Er dachte an seine Freunde. Eben waren sie noch zu viert und jetzt musste er ohne sie zu ihrem Platz zurückfinden. Heute war sein Geburtstag,
25 deshalb hatten sie am Morgen noch alle zusammen gefrühstückt und ihre Sachen für den Tag zusammengepackt. Dann waren sie gemeinsam aufgebrochen und alle waren gut gelaunt. Und jetzt war er plötzlich



30 alleine. Vielleicht sollte er nicht weitergehen, sondern einfach hier auf seine Freunde warten? Sie würden ihn bestimmt suchen und ihm helfen. Aber wenn nicht? Langsam stieg Panik in ihm auf, trotzdem atmete er ruhig weiter. Er merkte, dass er sich im Kreis bewegt hatte. Er war keinen Schritt weiter als vorher. Und dann hörte er ...

c Arbeitet zu zweit. Erzählt abwechselnd, was Lukas bisher an diesem Tag gemacht hat.

d Schreibt die Geschichte zu zweit zu Ende. Jedes Paar liest oder spielt dann seine Geschichte vor.

nachdem schon	plötzlich	bemerken/finden/hören/...	sich verstecken	im letzten Moment
kurz bevor	helfen	fühlen	erschrecken	verzweifelt suchen
verzweifeln	(lange) warten auf	sich bedanken	Angst bekommen	gerettet sein

e Hört ein mögliches Ende der Geschichte. Wo spielt sie?



1.28
▶ Ü 1-2



2a Lest die Sätze. Was verbinden die Konnektoren: Hauptsatz und Nebensatz oder Hauptsatz und Hauptsatz? Notiert im Heft.

- | | | | |
|------------------------------------|-----------------|----------------------------------|-------------------------|
| 1. Lukas war stehen geblieben, | weil | ihn irgendetwas | <u>gestochen hatte.</u> |
| 2. Er blieb still, | obwohl | er nach ihnen | rufen wollte. |
| 3. Rufen fand er zu lächerlich, | denn | sie konnten ja nicht weit | sein. |
| 4. Das Gehen war anstrengend, | sodass | er sich bald nicht mehr | wohlfühlte. |
| 5. Heute war sein Geburtstag, | deshalb | hatten sie zusammen | gefrühstückt. |
| 6. Langsam stieg Panik in ihm auf, | trotzdem | atmete er ruhig | <u>weiter.</u> |

Hauptsatz und Nebensatz: 1, ...

b Was drücken die Konnektoren aus: Grund, Gegengrund oder Folge? Notiert im Heft.

1. Grund, 2. Gegengrund

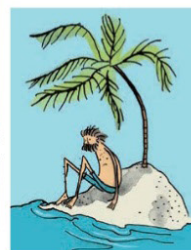
c Macht im Heft eine Tabelle und ordnet die Konnektoren aus 2a ein.

	Grund (kausal)	Gegengrund (konzessiv)	Folge (konsekutiv)
Hauptsatz + Nebensatz	weil		
Hauptsatz + Hauptsatz			
Hauptsatz + Hauptsatz mit Inversion (Verb direkt hinter dem Konnektor)			

d Arbeitet zu zweit. A beginnt einen Satz wie im Beispiel, B beendet den Satz. Wechselt dann. Jede/r sagt fünf Sätze.

Er liebt Abenteuergeschichten, deshalb kauft er sich jede Woche ein neues Buch. Meine Mutter ... ▶ Ü 3-8

3a Habt ihr selbst schon einmal ein Abenteuer erlebt? Schreibt eure Geschichte oder schreibt eine Geschichte zu einer der vier Zeichnungen. Verwendet auch die Konnektoren aus 2c.



b Hängt eure Geschichten in der Klasse aus. Welche Geschichten gefallen euch am besten?