

ein wichtiges Stilmittel bei bestimmten Textsorten und Variation in den Satzanfängen ist ganz generell ein Indikator für bessere Texte (ausgenommen natürlich, wenn der Verzicht auf Variation als Stilmittel eingesetzt wird). Im weiteren Verlauf dieser Fernstudieneinheit werden wir bei verschiedenen Gelegenheiten immer wieder mit Satzanfängen zu tun haben.

Nennen Sie Übungsformen, mit denen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler auf die Bedeutung von Satzanfängen aufmerksam machen können.

Aufgabe 44

Im nun folgenden Kapitel wenden wir uns einer anderen Sorte von Satzverknüpfern* zu, den Konnektoren.

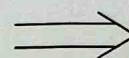
2.2.2 Konnektoren verbinden Sätze und stellen Beziehungen her

Konnektoren spielen, wie wir in Kapitel 1.2.2 (S. 24ff.) gesehen haben, eine wichtige Rolle bei der Textproduktion (Das gilt auch für das Lesen! Dort sind sie wichtige Indikatoren für das Textverständnis, siehe dazu Kapitel 6.2.3 der Fernstudieneinheit *Fertigkeit Lesen*).

Konnektoren verbinden Sätze miteinander und geben dabei die inhaltliche Beziehung zwischen den Aussagen an. Sie haben eine Funktion über die Satzgrenze hinaus und tragen so mit dazu bei, dass aus einzelnen Sätzen ein Text entsteht. In diesem Kapitel stellen wir einige Übungen vor, mit denen die Bedeutung und Leistung von Konnektoren verdeutlicht werden können.

Im ersten Text, einem Lückentext, fehlen die Konnektoren. Die Aufgabe für die Lernenden besteht darin, den richtigen Konnektor in die entsprechende Lücke zu schreiben. Bitte lösen Sie die Aufgabe zunächst wieder selbst.

Rückverweis
Rolle von Konnektoren



Übungstyp:
Konnektoren einsetzen

Im folgenden Text fehlen Wörter. Welches Wort passt in welche Lücke? Schreiben Sie zuerst die Wörter in die Lücken, bei denen Sie sicher sind: aber, bevor, da, dann, denn, doch, nachdem, obwohl, und, während, weil

Aufgabe 45

Die Gestohlene Uhr

Ein Krimi

Flughafen Frankfurt. (1) _____ es sehr neblig ist, ist eben eine Maschine aus New York gelandet. Die Passagiere laufen schnell zu dem wartenden Bus, (2) _____ sie frieren. Der Bus bringt die Passagiere zur Ankunftshalle, (3) _____ stehen sie vor dem Gepäckband und warten auf ihre Koffer. Einige Passagiere verlassen schon das Flughafengebäude, (4) _____ andere noch Freunde suchen und begrüßen. Plötzlich lautes Geschrei: „Meine Uhr, meine Uhr!“ Es ist die helle Stimme eines kleinen Mannes in grauem Anzug. Er hat Glück, (5) _____ Kriminalkommissar Peppke ganz in der Nähe ist. Er kommt von einer Dienstreise aus New York zurück. Der Dieb ist in der Menschenmenge verschwunden, (6) _____ der kleine Mann kann eine genaue Personenbeschreibung geben. Kommissar Peppke kann über die Leute hinwegsehen, (7) _____ er zwei Köpfe größer als der kleine Mann und größer als die meisten Passagiere ist. Er sieht den Dieb an einem Zeitungskiosk. Mit schnellen Schritten sind sie dort, (8) _____ jetzt stehen sich Räuber und Opfer Auge in Auge gegenüber. Der kleine Mann erkennt den jungen Mann, (9) _____ der Dieb sagt ganz ruhig: „Was wollen Sie? Eine Uhr?“ „Ja, das ist meine Uhr!“ sagt der kleine Mann. „Lächerlich!“ antwortet der junge Mann. „Diese Uhr gehört mir, ich trage sie schon zehn Jahre.“ „Na, dann ist es ja gut!“ sagt Kommissar Peppke, (10) _____ er sich die Uhr angeschaut hatte. (11) _____ fragte er, (12) _____ er sich von dem jungen Mann verabschiedet: „Ach können Sie mir sagen, wieviel Uhr es ist, ich habe um 18 Uhr einen Termin.“ „Es ist kurz vor zwö ... , ach, die Uhr ist wohl stehengeblieben“, antwortet der Dieb und wurde rot im Gesicht. „Vor sechs Stunden?“ fragt Kommissar Peppke? „Ja, sieht so aus“, sagt der Mann. Kommissar Peppke ist zufrieden, (13) _____ der Fall ist für ihn abgeschlossen.

Korrektur im Unterricht:

Sie schreiben die richtige Reihenfolge der Konnektoren an die Tafel oder auf eine Folie. Die Lernenden können dann selbst kontrollieren, was sie richtig oder falsch gemacht haben (eventuell die Arbeit des Nachbarn/der Nachbarin kontrollieren lassen, dann ist die Aufmerksamkeit größer). Danach nur noch Unklarheiten besprechen, gegebenenfalls die Bedeutung einzelner Konnektoren verdeutlichen.

Binnendifferenzierung

Variation und Differenzierung im Unterricht:

Die Übung kann dadurch schwieriger gestaltet werden, dass mehr Konnektoren angegeben werden, als Lücken vorhanden sind (eine Auswahl muss getroffen werden) oder dass überhaupt keine Konnektoren angeboten werden.

Solche und ähnliche Differenzierungsmaßnahmen sollten Sie, wann immer möglich, ergreifen. Fremdsprachenlernende haben unterschiedliche Stärken und Schwächen beim Schreiben. Deshalb sollten Sie Aufgaben anbieten, mit denen einzelne Schreibhandlungen, die den Lernenden Schwierigkeiten bereiten, isoliert geübt werden können. Dabei können Sie, wie hier vorgeschlagen,

Hinweis

- a) **im Anforderungsgrad** differenzieren (unterschiedliche Lösungswege und Vorgaben, schwächere Schüler können das Konnektorenschema aus Kapitel 1.2.2, Lösung zu Aufgabe 15, S. 186/187 zu Hilfe nehmen),
- b) **in den Zeitvorgaben** differenzieren (gleiche Aufgaben sind in unterschiedlicher Zeit zu lösen) oder
- c) **im Aufgabenbereich** differenzieren (nicht alle gegebenen Aufgaben müssen von allen Schülern gemacht werden) (vgl. Wiegand 1989).

Alternative:

Übungstyp: offene Sätze

Als Übung zu Konnektoren kann man auch offene Sätze anbieten, wie in der folgenden Aufgabe.

Aufgabe 46

Setzen Sie die Sätze fort:

(Die Fortsetzung kann ernst, witzig, phantastisch, realitätsnah usw. sein.)

- a) Wir sind so gut befreundet, dass _____
- b) Ich mag meine Lehrerin/meinen Lehrer, obwohl _____
- c) Was soll ich tun, wenn _____

Diese Art Übungen kann allein oder in Partnerarbeit bearbeitet werden. Die Ergebnisse können auch als Kettenübung vorgetragen werden, z. B.:

Beispiel

Tafel/OHP: *Wir sind so befreundet,*

Person A: *dass er meine Zahnbürste mitbenutzt.*

Person B: *dass ...*

Person C: *usw.*

Variation:

Arbeit mit Karten

Teilen Sie die Klasse in Zweierpaare (Person A, Person B) ein. Jede Person hat einen Satz Kärtchen.

Beispiel

A schreibt Sätze mit *wenn* auf verschiedene Kärtchen, z. B.:

– *Wenn ich an Inge denke, ...*

– *Wenn im Kaffee eine Maus schwimmt, ...*

B schreibt Sätze mit *dann* auf verschiedene Kärtchen, z. B.:

– *dann freue ich mich.*

– *dann kann ich nicht schlafen.*

Danach werden die *wenn*- und *dann*-Sätze nebeneinander gelegt. Es entstehen sinnvolle oder witzige oder Nonsens-Sätze. Einige Sätze werden von den Paaren eingeübt und dann der Klasse vorgetragen, z. B.: *Wenn im Kaffee eine Maus schwimmt, dann freue ich mich.*

Welcher der beiden Übungstypen gefällt Ihnen besser? Worin unterscheiden sie sich? Kreuzen Sie an.

Aufgabe 47

Lückentext	Der Übungstyp ist eher	offene Sätze
☐	produktiv	☐
☐	rezeptiv-produktiv	☐
☐	schülerorientiert	☐
☐	kreativ	☐
☐	geeignet für Kontrolle	☐

Aufschlussreiche Einsichten in die Leistung von Konnektoren bietet der folgende Ansatz: Ein Text mit Konnektoren wird demselben Text ohne Verwendung von Konnektoren gegenübergestellt. Als Beispiel nehmen wir einen Textausschnitt aus Max von der Grüns Jugendbuch *Friedrich und Friederike* (1985). Voraussetzung für diese Aufgabe ist, dass die Lernenden die im Originaltext verwendeten Konnektoren kennen.

Textvergleich:
mit/ohne Konnektoren

Vorab einige Bemerkungen zum Buch: Friedrich und Friederike sind seit ihrer Kindheit Nachbarskinder in einer Siedlung am Rande von Dortmund. Nun sind die beiden fast 15 Jahre alt und lieben sich. In neun Geschichten beschreibt der Autor Szenen aus ihrem Leben. Eine Szene heißt *Tagesausflug* und berichtet von einem Schulausflug, an dem auch Friedrich und Friederike teilnehmen. Friederike entdeckt am Rande des Waldwegs immer etwas Neues: Pflanzen, Käfer, Eichhörnchen – bis sie plötzlich merkt, dass sie den Anschluss an ihre Gruppe verloren hat. An diesem Punkt beginnt unser Textausschnitt.

Bitte führen Sie die hier beschriebene Aufgabe durch, indem Sie das Raster auf Seite 64 ergänzen.

Vergleichen Sie die beiden Textausschnitte A und B unter folgenden Gesichtspunkten:

Aufgabe 48

1. Worin bestehen die Unterschiede zwischen Version A und Version B?
2. Welche Version ist leichter zu verstehen, welche ist schwieriger? Warum?
3. Welche Version ist grammatisch einfacher/leichter? Warum?
4. Welche Version ist „schöner“, ansprechender? Warum?

Textausschnitt A

Da rannte sie los und rief „Fritz! Fritz!“, rannte davon quer durch den Wald, bis sie stolperte, in ein Loch trat und vor Schmerz aufschrie. Als sie weitergehen wollte, knickte das rechte Bein ein, im Fußknöchel stach es heftig. Friederike ließ sich auf den Waldboden fallen und dachte: Was jetzt, was jetzt. Und noch einmal schrie sie „Fritz! Fritz!“ und versuchte wieder aufzustehen. Der Schmerz trieb ihr Tränen in die Augen, aber sie stand. Sie lehnte sich an einen Baumstamm, zog den rechten Fuß hoch und rieb den Knöchel; dann versuchte sie, nur mit der Ferse aufzutreten, das tat nicht so weh. So konnte sie sich humpelnd eine Zeitlang vorwärtsbewegen. Da sie sich aber nicht auf einem glatten Weg befand, sondern mitten im Wald, wo ein Hindernis hinter dem anderen verborgen liegt, war es ein mühsames Humpeln, und bald gab sie es ganz auf. Sie setzte sich auf einen Baumstamm und blieb einfach sitzen.

So wie Friederike allmählich zurückgeblieben war, so war Friedrich, ohne es zu wollen, in die Spitzengruppe der Wanderer geraten. Anfangs hatte er sich manchmal noch nach Friederike umgesehen; wenn er hinter sich ihr weinrotes T-Shirt im Wald sah, ging er mit den anderen beruhigt weiter. Erst auf dem Parkplatz bemerkte er, daß sie fehlte.

Als Lehrer Gruber vor dem Bus alle Namen aufgerufen hatte, sagte er: „Also Friederike Meister ist nicht da. Lodemann, du müßtest doch wissen, wo sie steckt.“

„Nein, ehrlich. Ich dachte, sie ist mit am Schluß.“ Nun begann eine Befragung aller, und jeder fragte jeden, aber es war wie verhext: unterwegs waren alle der Meinung gewesen, Friederike laufe in einer anderen Gruppe weiter vorn oder weiter hinten mit. Niemand hatte sie vermißt – auch deshalb nicht, weil alle dachten, sie könnte nur in Friedrichs Nähe sein.

Textausschnitt B

Sie rannte los und rief „Fritz! Fritz!“, rannte davon quer durch den Wald.

Sie stolperte, trat in ein Loch, schrie vor Schmerz auf. Sie wollte weitergehen. Das rechte Bein knickte ein, im Fußknöchel stach es heftig. Friederike ließ sich auf den Waldboden fallen. Sie dachte: Was jetzt, was jetzt. Noch einmal schrie sie „Fritz! Fritz!“. Sie versuchte, wieder aufzustehen. Der Schmerz trieb ihr Tränen in die Augen. Sie stand. Sie setzte sich auf einen Baumstamm. Sie blieb einfach sitzen. 5

Friederike war allmählich zurückgeblieben, Friedrich war, ohne es zu wollen, in die Spitzengruppe der Wanderer geraten. Er hatte sich manchmal noch nach Friederike umgesehen. Er sah hinter sich ihr weinrotes T-Shirt im Wald. Er ging mit den anderen beruhigt weiter. Erst auf dem Parkplatz bemerkte er es. Sie fehlte.

Lehrer Gruber hatte vor dem Bus alle Namen aufgerufen. Er sagte: „Also Friederike Meister ist nicht da. Lodemann, du müßtest doch wissen, wo sie steckt.“ 10

„Nein, ehrlich. Ich dachte, sie ist mit am Schluß.“ Die Befragung aller begann. Jeder fragte jeden. Es war wie verhext: unterwegs waren alle der Meinung gewesen, Friederike laufe in einer anderen Gruppe weiter vorn oder weiter hinten mit. Niemand hatte sie vermißt.

Alle dachten, sie könne nur in Friedrichs Nähe sein.

	Version A (Original)	Version B (Bearbeitung)
Unterschiede		
leichter/ schwieriger zu verstehen		
grammatisch einfacher/ leichter – Warum?		
Welche Version ist „schöner“? – Warum?		

Literaturhinweis

Zur Arbeit mit diesen beiden Textversionen gibt es eine Unterrichtsdokumentation auf Video. Eine schwedische Lehrerin, Ulrike Klingemann, hat mit 17- bis 18-jährigen Gymnasiasten, die bereits fünf Jahre Deutsch lernten, mit diesen beiden Textversionen gearbeitet. Thema der Stunde ist *Textarbeit: die Funktion der Konjunktionen in komplexen Satzstrukturen*. Den Unterrichtsmitschnitt können Sie bei Ihrem Goethe-Institut anschauen, ausleihen oder bestellen. (Projekt *Grammatik im Unterricht*, Bestellnummer 53). Den Unterrichtsverlauf, die Beschreibung des Unterrichtskontextes und die in der Stunde verwendeten Materialien enthält das *Handbuch Grammatik im Unterricht* (Dahl/Weis 1988, 819–837), das ebenfalls in jedem Goethe-Institut vorliegt. Beobachtungsaufträge und weitere Hinweise zum Thema finden Sie dort auf den Seiten 141–158.

Kommen wir zurück zu unserem Textvergleich. Es besteht kein Zweifel: Die Originalfassung von *Friedrich und Friederike* ist grammatisch anspruchsvoller als die bearbeitete „vereinfachte“ Fassung. Das Original enthält längere und komplexere Sätze und Satzgefüge, die bearbeitete Fassung dagegen enthält fast nur kurze Hauptsätze. Aber ist der grammatisch einfachere Text auch einfacher zu verstehen? Vergleichen Sie noch einmal Original und Bearbeitung in einem Beispielsatz:

Original

Wenn er hinter sich ihr weinrotes T-Shirt im Wald sah, ging er mit den anderen beruhigt weiter.

Bearbeitung

Er sah hinter sich ihr weinrotes T-Shirt im Wald. Er ging mit den anderen beruhigt weiter.

Das Original ist deutlicher, expliziter. Im Original wird explizit ausgedrückt, was die Bearbeitung nur andeutet und vermuten lässt. Das Original macht die inhaltlichen Beziehungen zwischen den beiden Aussagen deutlich, während der Leser in der bearbeiteten Fassung deuten und die Beziehungen selbst herstellen muss.

Hans Jürgen Heringer erklärt uns das so:

„Wo die gedankliche Beziehung nicht ausgedrückt ist, gibt es Spielräume. Der Leser kann je nach Kontext und Wissen mal die eine Deutung wählen, mal die andere. Ja, es kann unsicher bleiben, welche der möglichen Deutungen vorzuziehen ist. Der ausführliche Text ... kann dem Leser diese Deutungsarbeit ersparen. Darum kann der kürzere, der einfachere Text auch schwieriger zu verstehen sein als der längere, der komplexere.“ (Heringer 1987, 98)

Was für das Verstehen von Texten gilt, gilt entsprechend für das Produzieren von Texten. Wenn den Lernenden Konnektoren produktiv zur Verfügung stehen, können sie das, was sie sagen wollen, besser und deutlicher und das heißt auch: klarer, eindeutiger, unmissverständlicher sagen.

Machen Sie selbst die Probe aufs Exempel.

Aufgabe 49

In den Sätzen *Er geht spazieren.* *Es regnet.*
sind die gedanklichen Beziehungen nicht ausgedrückt. Welche Deutungen können Sie diesen beiden Aussagen geben?

- a) *Er geht bei Regen gern spazieren. Er geht spazieren, weil es regnet.*
- b) _____
- usw.

„Konnektoren sind Brücken“ zwischen Sätzen (Heringer 1987, 92). Dabei unterscheiden wir zwei Gruppen: *Konjunktionen** verbinden Hauptsätze, *Subjunktionen** verbinden Hauptsätze mit Nebensätzen oder Nebensätze mit Nebensätzen. Mit Hilfe von Konjunktionen und Subjunktionen werden verbindende (koordinierende/kopulative*), gegensätzliche (adversative*), begründende (kausale*), ein Motiv/Ziel angegebende (finale*), eine Bedingung angegebende (konditionale*), einen Gegengrund nennende (konzessive*) und zeitliche (temporale*) Beziehungen ausgedrückt.

semantische Leistung
von Konnektoren

Rückverweis

Um diese semantische* Leistung der Konnektoren übersichtlich zu erfassen, könnte das folgende Vorgehen sinnvoll sein:

Wenn Sie die ersten Konnektoren mit dem „*Er hat ...* Paradigma“ (siehe Kapitel 1.2.2, S. 26f.) eingeführt haben, können Sie die Arbeit mit den Konnektoren im ersten und zweiten Lernjahr folgendermaßen fortsetzen: Die Lernenden erhalten eine offene Tabelle, in die sie fortlaufend Beispielsätze mit Konnektoren aus den Texten, die im Unterricht behandelt werden, eintragen. Es empfiehlt sich, diese Tabelle auch in Form eines Posters (Bogen Packpapier, alte Tapetenrolle) an die Wand des Klassenzimmers zu hängen. „Konnektoren-Beauftragte“ ergänzen die Tabelle an der Wand dann fortlaufend. Auf diese Weise wird der Lernzuwachs stetig und augenfällig dokumentiert. Am Ende des zweiten Lernjahrs müssten dann in jeder Spalte mehrere Beispielsätze stehen.

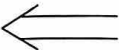
Hier ein Vorschlag zur Gestaltung einer „Konnektorentabelle“:

	Beispielsätze	Konnektoren
- koordinierende (kopulative) K: stellen zwei Inhalte gleichwertig nebeneinander		und
- adversative K: die eine Aussage stellt einen Gegensatz zur anderen dar		aber, sondern, jedoch, doch
- kausale K: die eine Aussage begründet die andere und antwortet auf die Frage warum?		denn, weil, da
- finale K: die eine Aussage gibt das Motiv/den Zweck an und antwortet auf die Frage wozu?		damit, dass, um ... zu

	Beispielsätze	Konnektoren
– konditionale K: die eine Aussage beantwortet die Frage, unter welcher Bedingung etwas geschieht		wenn, falls
– konzessive K: die eine Aussage nennt einen Gegengrund		obgleich, obwohl
– temporale K: die eine Aussage zeigt einen zeitlichen Bezug auf und antwortet auf die Frage wann?		als, wenn, bevor, nachdem, während, ehe, solange

Input-Hypothese

Schreiben lernen durch Lesen



Hinweis

Bewusstmachung

Vergleich

Kleiner theoretischer Exkurs zur Input-Hypothese* von Krashen

Ihnen ist sicher aufgefallen, dass wir bei einigen der Aufgaben zur Entwicklung der Schreibkompetenz, die wir Ihnen bisher vorgestellt haben, von Texten ausgegangen sind, die zuerst einmal gelesen (und verstanden!) werden müssen. Dabei wurden die Arbeitsschritte, die zum Textverständnis führen, so angelegt, dass die Lernenden gleichzeitig Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben, die ihnen bei der Produktion ihrer eigenen Texte behilflich sind. Stephen Krashen spricht in diesem Zusammenhang von einer **Input-Hypothese**. Damit meint er: Textkompetenz* (und das ist die Voraussetzung für das Schreiben von Texten) erwirbt man besonders durch das Lesen, denn beim Lesen erfährt man, was ein Text ist, wie geschriebene Sprache ist, wie man einen Text interessant machen kann usw.

Also: Schreiben lernt man nicht (primär) durch Schreiben, sondern durch Lesen. Lesen ist die beste vorbereitende Tätigkeit. Dabei entsteht produktive Kompetenz durch rezeptive Tätigkeit (Krashen 1985, 98f.). (Natürlich ist auch Lesen kein rein rezeptiver Vorgang, denn jeder Leser, jede Leserin gibt dem Text einen ganz eigenen subjektiven Sinn. Dieser Aspekt ist aber in unserem Zusammenhang jetzt nicht so wichtig. Wenn Sie sich mit Lese- und Verstehensprozessen beschäftigen wollen, so empfehlen wir Ihnen die Fernstudieneinheiten *Lesen als Verstehen* und *Fertigkeit Lesen* zur Lektüre.

Eine Verknüpfung von Lesen und Schreiben liegt vielen Schreibaufgaben zugrunde. Die einfachste Form ist das *Schreiben von Paralleltexten*. Solche Schreibaufgaben sind sowohl im Anfangs- als auch im Fortgeschrittenenunterricht beliebt. Im Anfangsunterricht sollen die Lernenden sich eng an die Textvorlage halten und dabei Strukturen aus dem vorgegebenen Text in den eigenen Text übernehmen. Im Fortgeschrittenenunterricht geht es meist darum, von einem Textbeispiel ausgehend, einen eigenen Text zum Thema zu schreiben.

Beim *Perspektivenwechsel*, der ebenfalls von einer Textvorlage ausgeht, wird aus der Perspektive von verschiedenen Personen, die in der Geschichte vorkommen, erzählt (siehe dazu Kapitel 2.3.4). In Kapitel 2 dieser Fernstudieneinheit werden wir noch eine ganze Reihe anderer Möglichkeiten, das Schreiben von Texten her zu entwickeln, mit Ihnen besprechen.

Die *Arbeit mit Konnektoren* kann auf vielfältige Weise mit den Bereichen *Lesen* und *Schreiben* verknüpft werden. Das zeigen auch die folgenden Beispiele. Das erste Beispiel entnehmen wir dem bereits erwähnten *Handbuch Grammatik im Unterricht* (Dahl/Weis 1988).

In diesem Beispiel werden aufeinander aufbauend die Arbeitsschritte „Bewusstmachung – Vergleich – eigene Textproduktion“ miteinander kombiniert.

1. Schritt: Bewusstmachung

Der erste Teil einer Geschichte (Textversion A) wird in Einzelsätze aufgelöst (keine Konnektoren, Streichung komplexerer Satzstrukturen). Die Einzelsätze werden per Tageslichtprojektor projiziert und kommentiert (*Wer? Was? Ist das „ein Text“?*).

2. Schritt: Vergleich

Die Schüler bekommen ein Blatt, auf dem „Einzelsatzversion“ (Satzversion A) und „Textversion“ (Textversion A) einander gegenübergestellt sind. Die Unterschiede zwischen den beiden Versionen werden eventuell zunächst in Gruppen, dann im Plenum besprochen. Die Ergebnisse werden a) durch entsprechende Markierungen

in den Texten verdeutlicht, die wichtigsten grammatischen Strukturen in der Textversion werden am Rand notiert (siehe Aufgabe 50).

Kommentar:

Das Verfahren, einen Text in Einzelsätze aufzulösen und Einzelsätze und Textversion zu vergleichen, haben wir schon in Kapitel 2.2.1 bei der Arbeit mit Satzanfängen empfohlen. Dieses Verfahren eignet sich, wie Sie sehen, gut dazu, Textstrukturen sichtbar zu machen.

Rückverweis

Aufgabe 50

- a) Führen Sie den Vergleich zwischen den beiden Versionen gedanklich durch und machen Sie die Strukturunterschiede zwischen den beiden Texten grafisch deutlich.
- b) Notieren Sie am rechten Rand der Textversion die entsprechenden grammatischen Strukturen. Auf welche Veränderungen (von den Einzelsätzen zum Text) würden Sie besonders hinweisen?

Ein Mißverständnis

Satzversion A

Kostas war ein Student aus Griechenland.
Kostas machte einmal eine Reise durch Deutschland.
Kostas besuchte viele Städte.
Kostas wollte das Leben auf dem Lande kennenlernen.
Kostas wanderte über Felder und Wiesen.
Kostas war glücklich.
Das Wetter war schön.
Die Landschaft gefiel Kostas gut.
Eines Tages kamen plötzlich viele Wolken aus dem Westen.
Kostas war im Schwarzwald.
Schon nach einer Viertelstunde war der Himmel ganz dunkel.
Es begann kräftig zu regnen.
Kostas näherte sich zum Glück einem Dorf.
Das Dorf konnte Kostas Schutz vor dem Regen bieten.

Textversion A

Kostas, ein Student aus Griechenland, machte einmal eine Reise durch Deutschland. Er besuchte viele Städte, aber er wollte auch das Leben auf dem Lande kennenlernen, und so wanderte er über Wiesen und Felder. Er war glücklich, denn das Wetter war schön und die Landschaft gefiel ihm gut.
Eines Tages, als er im Schwarzwald war, kamen plötzlich viele Wolken aus dem Westen, und schon nach einer Viertelstunde war der Himmel ganz dunkel. Und dann begann es kräftig zu regnen. Zum Glück näherte sich Kostas gerade einem Dorf, das ihm Schutz vor dem Regen bieten konnte.

Dahl/Weis (1988), 865

3. Schritt: eigene Textproduktion

eigene Textproduktion

Die Lernenden erhalten die Fortsetzung der Geschichte in zwei Teilen, und zwar in Form von Einzelsätzen. Eine Gruppe bearbeitet nun Satzversion B, die andere Gruppe Satzversion C (das Ende der Geschichte). Dazu erhalten die Gruppen ein Arbeitsblatt mit verschiedenen textkonstituierenden Elementen (Konnektoren und Adverbien). Dieses Arbeitsblatt kann z. B. während der Arbeit an den Texten über den Tageslichtprojektor projiziert werden. Jede Gruppe schreibt nun ihre Textversion. Die Textversionen B und C werden im Plenum vorgelesen und gemeinsam korrigiert (siehe Kapitel 3 zum Thema *Textbearbeitung*). Zum Schluss wird die Textversion als Ganzes zusammengestellt.

Hinweis

Arbeitsblatt mit Konnektoren und Adverbien

und dort weil aber dann

da natürlich so deshalb

denn schließlich sondern leider plötzlich

darum auch danach

als

Dahl/Weis (1988), 856

Bevor Sie Ihre Schülerinnen und Schüler eine solche Aufgabe durchführen lassen, sollten Sie sie selbst einmal ausprobieren. Die Gelegenheit dazu bietet Aufgabe 51.

Aufgabe 51

Bitte schreiben Sie eine Textversion zu der hier wiedergegebenen Satzversion B. Benutzen Sie dabei das Arbeitsblatt mit den Konnektoren und Adverbien auf Seite 67..

Satzversion B	Ihre Textversion B
Kostas trat in dem Dorf in ein Restaurant ein. Kostas setzte sich an einen Tisch am Fenster. Es war gerade Mittagszeit. Kostas hatte großen Hunger. Kostas wollte ein Mittagessen bestellen. Das war schwierig. Kostas konnte kein Deutsch. Der Wirt verstand kein Wort Griechisch. Daß der Wirt kein Griechisch verstand, war für Kostas sehr unangenehm. Kostas hatte Hunger. Kostas konnte nichts bestellen. Kostas hatte eine Idee.	

Dahl/Weis (1988), 866

Aufgabe 52

In dieser Aufgabe finden Sie die Textversion C, das Ende der Geschichte. Bitte lösen Sie diese Textversion in Einzelsätze auf, aus denen die Lernenden mit Hilfe des Arbeitsblattes auf Seite 67 einen zusammenhängenden Text schreiben könnten.

Textversion C	Satzversion C
Schließlich nahm er einen Bleistift und zeichnete auf eine Serviette einen Pilz, denn er hatte gerade Appetit auf Pilze. Der Wirt sah die Zeichnung, nickte mit dem Kopf und ging aus der Gaststube. Kostas freute sich natürlich auf das Essen und besonders auf die Pilze, aber er freute sich zu früh, denn der Wirt brachte leider keinen Teller mit Pilzen, sondern – einen Regenschirm.	

Dahl/Weis (1988), 869

Vielleicht fragen Sie sich nun, wie Sie zu solchen Aufgaben für Ihren Unterricht kommen sollen. Es ist gar nicht so leicht, Texte im richtigen Schwierigkeitsgrad zu finden, die sich gut in Einzelsätze auflösen und dann wieder zu einem Textganzen zusammenfügen lassen. Am besten geeignet sind erzählende Texte ohne direkte Rede, und diese wiederum finden Sie am ehesten in Deutschlehrwerken des 3. und 4. Lernjahrs.

Der folgende Text ist die Fortsetzung des Textes *Vrenelis Gärtli*, den wir in Kapitel 2.2.1, S. 59 bearbeitet haben. Da Sie dort mit dem ersten Teil des Textes gearbeitet haben, möchten Sie sicher die Fortsetzung dieser Geschichte lesen. Der Text eignet sich

Rückverweis

gut für die in diesem Kapitel beschriebene Arbeit mit Konnektoren (Vergleich von Satzversion und Textversion). Wie würde eine entsprechende Übungssequenz aussehen?

Bitte skizzieren Sie zu dem folgenden Text Schritte für Ihre Übungssequenz.

Aufgabe 53

...

Wieder einmal kam der Herbst. Ganz oben auf dem Glärnisch lag schon Schnee. Alles war für den Alpbazug bereit. Da wollte Vreneli nicht mehr ins Tal zurückgehen. Sie wollte auf den Berg steigen und ganz oben Blumen pflanzen. Vreneli war starrsinnig. Auch die Mutter konnte sie nicht zurückhalten.

Vreneli setzte einen Käsekessel auf den Kopf und ging den Berg hinauf. Sie kam nur langsam vorwärts, denn der Schnee lag schon hoch und der Wind war kalt. Erschöpft kam Vreneli endlich auf dem Gipfel an.

Sofort begann sie mit der Arbeit. Sie schaufelte ein Stück Wiese frei und pflanzte dort Blumen.

Aber Vreneli schaufelte den Schnee vergeblich weg, denn es schneite immer stärker. Der Käsekessel auf Vrenelis Kopf wurde immer schwerer und drückte sie zu Boden. Zuletzt konnte Vreneli nicht mehr aufstehen, und sie musste im Schnee sterben.

Seit jener Zeit liegt auf dem Glärnisch Eis und Schnee. Das viereckige Eisfeld ganz oben auf dem Glärnisch heisst heute noch „Vrenelisgärtli“.

Nodari u. a. (1994), 73

Im Lehrbuch schließt die Arbeit an diesem Text mit der Aufforderung an die Lernenden ab, die Geschichte mündlich nachzuerzählen. Als Hilfe werden den Lernenden Satzanfänge (Hauptsätze und Nebensätze) vorgegeben, für diesen Teil der Geschichte z. B.:

- Vreneli setzte einen ... und ging ...
- Sie kam nur ... denn ... und der Wind ...
- Erschöpft ...
- Sofort begann sie ... usw.

Je nach Lernsituation können Sie mit mehr oder weniger Vorgaben die Anforderungen an die Lernenden variieren und Satzanfänge und die Verknüpfung von Sätzen durch Konnektoren noch einmal schriftlich (oder mündlich) üben lassen.

Arbeit mit Satzkarten

Satzkarten

Mit Satzkarten kann man sehr gut den Gebrauch von Konnektoren üben: Die Sätze auf den Karten sind „beweglich“, so dass unterschiedliche Satzkombinationen mit unterschiedlichen inhaltlichen Beziehungen gelegt werden können (siehe auch unser Beispiel auf S. 70). Im Folgenden zeigen wir Ihnen vorbereitete Satzkarten zum Thema *Ausreden*. Geübt wird die Konjunktion *weil*. Die Übung enthält einen schriftlichen und einen mündlichen Teil. Sie können die Übung, so wie sie hier vorgestellt wird, direkt im Unterricht einsetzen, denn sie passt in jede Unterrichtssituation mit fortgeschrittenen Deutschlernenden: „Ausreden“ brauchen Jugendliche immer!

Zur Vorbereitung:

Kopieren Sie das Arbeitsblatt mit den Satzkarten (S. 70), schneiden Sie die Karten aus und geben Sie je zwei Schülern fünf Satzkarten. Jedes Schülerpaar bekommt zusätzlich fünf leere, verschiedenfarbige Karten für die „Ausreden“.



Arbeitsblatt 1

Satzkarten

Ich komme zu spät zur Schule.

Ich habe vergessen,
meine Hausaufgaben zu machen.

Ich fahre mit dem Bus und
habe keine Fahrkarte.

Du fährst bei Rot über die
Kreuzung.

Du fährst Fahrrad, kommst in eine
Verkehrskontrolle – und deine
Bremse funktioniert nicht.

Du hast dich mit deinem Freund/
deiner Freundin um 16 Uhr
verabredet. Du kommst eine
Stunde später.

Du hast Hunger, aber keinen
Pfennig Geld. Du setzt dich in ein
Restaurant und bestellst ein
Menü. Dann kommt die Rechnung.

Ein Junge/Ein Mädchen lädt dich
ins Kino ein. Dich interessiert
weder der Film noch der Junge/
das Mädchen.

Die Aufgabe:

1. Schreibt nun zu jeder Satzkarte eine (phantasievolle) Ausrede auf eine der leeren bunten Karten.

Beispiel:

Satzkarte

Ich komme zu spät zur Schule.

farbige „Ausreden-Karte“

Mein Wecker hat nicht geklingelt.

oder

Ich musste mein Krokodil noch
ausführen.

2. Schreibt dann Satzkombinationen mit weil.

Beispiel:

Ich komme zu spät zur Schule, weil mein Wecker nicht geklingelt hat.



Hinweis:

Je unpräziser die Ausreden sind (z. B. *Ich bin vergesslich*), umso offener gestaltet sich der nächste Teil der Übung, da das Erraten der richtigen Lösung schwieriger wird. Der mündliche Teil der Übung ist ein Ratespiel: Die Schüler wechseln die Partner und müssen herausfinden, welche Ausreden einzelne Schüler gebrauchen. Bei einem Ratespiel gibt es richtige und falsche Lösungen. Sammeln Sie vorher Redemittel für Zustimmung (*Ja, das stimmt/du hast Recht/Ja genau* usw.) und für Verneinung (*Aber nein/Nein, das stimmt nicht/Das ist falsch/Wie kommst du darauf?*).

Vorgehen im Unterricht:

Mischen Sie die Paare, z. B.: A1 bleibt am Platz, A2 geht zu B1, B2 geht zu A1. A2 und B2 sehen nun neue „Ausreden-Karten“.

Schüler A1 fragt B2: *Warum bin ich zu spät zur Schule gekommen?*

Schüler B2 versucht, die richtige Antwort aus den vor ihm liegenden Karten zu finden, und antwortet z. B.: *Weil du dein Krokodil noch ausführen musstest*. Rät er falsch,

verneint A1, rät er richtig, stimmt A1 zu. Das Partnerspiel geht so lange, bis B2 alle Antworten richtig zugeordnet hat.

Mögliche einfachere Variante:

Die Lernenden bekommen eine Redemittelliste mit folgender Aufgabe:

Arbeitsblatt 2

Arbeitsblatt 2

1. Schreibt Kärtchen mit „Resultaten“ und Kärtchen mit möglichen „Gründen/Ursachen“.

schönes Wetter; ich/anrufen; ich/krank sein; Sie/mich einladen; du/traurig sein; ich/ihm Auto schenken; ich/zu Hause bleiben; ich/ihr etwas sagen wollen; ich/spazieren gehen; Sie/Geburtstag haben; spät sein; er/nicht gern laufen; ich/nicht zu Hause sein; ich/mich beeilen

Zum Beispiel:

Resultate

ich/zu Hause bleiben

Gründe/Ursachen

ich/krank sein

2. Verbindet jetzt das „Resultate-Kärtchen“ und das „Gründe-Kärtchen“ mit **weil**.

a) Ich bleibe zu Hause, weil ich krank bin.

b) ...

Mit den Satzkarten zum Thema *Ausreden* können Sie auch gut andere logische Verknüpfungen üben, z. B. die Subjunktion *obwohl* (Angabe eines Gegengrundes/konzessiv). Machen Sie die Probe aufs Exempel. (Beispiel: *Ich komme zu spät zur Schule, obwohl ich heute Morgen sogar früher als sonst aufgestanden bin.*) Der Einsatz im Unterricht erfolgt in gleicher Weise wie bei den Satzkarten zum Thema *Ausreden*.

Entwerfen Sie nun selbst Satzkarten für Übungen zum Ausdruck finaler („damit, dass, um ... zu“) und konditionaler („wenn, falls“) Beziehungen zwischen zwei Sätzen.

Aufgabe 54

2.2.3 Satzkombinationen oder: Wie man aus mehreren Sätzen einen macht

Aus Furcht vor Grammatikfehlern scheuen viele Schülerinnen und Schüler beim Schreiben von Texten in der Fremdsprache vor der Verwendung komplexer Sätze zurück. Stattdessen reihen sie häufig einfache Hauptsätze aneinander. In den Kapiteln 1.2.2 und 2.2.2 ging es darum zu zeigen, wie die Schüler lernen können, mehrere Einzelsätze durch die Verwendung von Konnektoren miteinander zu verknüpfen. Mit den folgenden Aufgaben beschreiten wir den umgekehrten Weg. Anstatt Einzelsätze zu einer Satzreihe (Hauptsatz – Hauptsatz; Hauptsatz – Nebensatz) zu verbinden, werden mehrere Einzelsätze zu einem komplexen Satz mit mehreren Satzgliedern (Ergänzungen, Angaben, Attributen, gegebenenfalls auch eingeschobenen Nebensätzen usw.) „kombiniert“. In einer Art Montagetechnik kann man dabei vom Einfachen zum Komplexeren fortschreiten. Anfangs sind die Lernenden nur reproduktiv tätig. Es empfiehlt sich, diesen Übungstyp regelmäßig einzusetzen, sobald die entsprechenden Grammatikkenntnisse vorhanden sind.

Rückverweis