



Vergleichsarbeiten 2024
6. Jahrgangsstufe (VERA 6)
Deutsch
Didaktische Handreichung – Testheft 02

Impressum

Autorinnen und Autoren der didaktischen Erläuterungen sind Frauke Wietzke (Zuhören und Lesen) sowie Daniel Schimmer (Sprachgebrauch). Die Einführungen in die Kompetenzbereiche wurden verfasst von Dr. Necle Bulut, Michaela Mörs und Miriam Possmayer.

Die gezeigten Testaufgaben entstanden in Kooperation von Lehrkräften aus drei Bundesländern (Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein und Thüringen) und der fachdidaktischen Beratung von Prof. Dr. Ricarda Freudenberg (*Pädagogische Hochschule Weingarten*) und Prof. Dr. Astrid Neumann (*Leuphana Universität Lüneburg*). Die Aufgaben entstanden unter der Koordination des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) und wurden zusammengestellt von Karin Rogalski und Anette Stauch (IQSH).

Inhalt

Vorbemerkungen	2
Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“	3
Einführung	3
Aufgabe 1: Ein Maulwurf im Garten.....	6
Aufgabe 2: Dracula	15
Kompetenzbereich „Lesen“	26
Einführung	26
Aufgabe 3: Waschbär	31
Aufgabe 4: Die Ameise und das Weizenkorn	39
Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“	53
Einführung	53
Aufgabe 5	56
Aufgabe 6	57
Aufgabe 7	59
Aufgabe 8	61
Literatur	63
Anhang: Synopse der Bildungsstandards im Fach Deutsch, Sekundarstufe I.....	64

Vorbemerkungen

Diese Handreichung enthält die didaktische Kommentierung der Aufgaben aus dem mittleren Testheft (Testheft M).

Zu Beginn jeder Aufgabenkommentierung werden Thema, Textsorte sowie sprachliche und strukturelle Besonderheiten des Aufgabenstimulus vorgestellt. Zudem wird zu jeder Aufgabe der Bezug zu den KMK-Bildungsstandards hergestellt. Als Referenz dienen die Bildungsstandards (in der Fassung aus dem Jahr 2003 bzw. 2004) für die Sekundarstufe I im Fach Deutsch. Eine Synopse befindet sich im Anhang. Zu den Aufgaben der Domäne „Zuhören“ wird zusätzlich das Transkript abgedruckt.

Im Anschluss wird jede Teilaufgabe einzeln betrachtet. Es wird angegeben, welchem Bildungsstandard sie zugeordnet werden kann, welchen Anforderungsbereich sie erfasst und welche Lösungshäufigkeit sie aufweist.

Insgesamt wird zwischen folgenden drei Anforderungsbereichen unterschieden:

- Anforderungsbereich I: Informationen ermitteln und wiedergeben
- Anforderungsbereich II: Textbezogen interpretieren und Zusammenhänge herstellen
- Anforderungsbereich III: Reflektieren und Bewerten

Die angegebene Lösungshäufigkeit wurde im Rahmen einer großen Aufgabenerprobung an etwa 2000 Schülerinnen und Schülern in mehreren Bundesländern ermittelt. Im Rahmen dieser sogenannten Pilotierung wurde jede der Aufgaben von etwa 250 Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Schulformen bearbeitet. Im Folgenden werden die Lösungshäufigkeiten über alle Schulformen hinweg berichtet. Eine Abweichung der Lösungshäufigkeit in der eigenen Klasse ist daher nicht ungewöhnlich.

Abschließend wird jede Teilaufgabe hinsichtlich ihrer Intention, potentiellen Schwierigkeiten der Lernenden bei der Bearbeitung der Aufgabe und ggf. weiterer Besonderheiten kommentiert. Zusätzlich wird ein Impuls zur weiteren Verwendung der Aufgabe im Unterricht gegeben, der Ihnen auch als Unterstützung bei der Auswahl und Entwicklung geeigneter Lernaufgaben dienen soll.

Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“

Einführung

(Michaela Mörs)

Die Zuhörfähigkeit ist in den vergangenen Jahren stärker in den Fokus der Deutschdidaktik gerückt, wird aber nach wie vor in Schulen oft als eine Fähigkeit angesehen, von der schlichtweg vorausgesetzt wird, dass die Schülerinnen und Schüler über sie verfügen. Darum nimmt die gezielte Förderung des Zuhörens bislang einen eher geringen Stellenwert im Deutschunterricht ein.

Gleichzeitig wird aber vielfach beklagt, dass Schülerinnen und Schüler Probleme haben, im Unterricht zielgerichtet zuzuhören. Angesichts der kaum zu unterschätzenden Bedeutung, die die Zuhörfähigkeit für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler in allen Fächern wie auch für die Entwicklung sozialer Kompetenzen hat, werden in diesem Kapitel Wege zur Förderung im Kompetenzbereich „Zuhören“ aufgezeigt.

Der Zuhörprozess

Dazu wird zunächst der Zuhörprozess kurz geschildert: Es handelt sich dabei keineswegs um einen passiven Vorgang, sondern um einen aktiven und vielschichtigen Prozess, bei dem eine ZuhörerIn oder ein Zuhörer ihre/seine Aufmerksamkeit gezielt ausrichtet. Als notwendige Bedingungen müssen darum eine Zuhörabsicht und -erwartung sowie das zum Verständnis der jeweiligen Information notwendige Vorwissen vorhanden sein. Während des Zuhörprozesses selbst werden Teile der akustischen Information selektiert und auf allen sprachlichen Ebenen untersucht. Aus den somit ermittelten Informationen wird die Bedeutung des Gehörten rekonstruiert und die Äußerung wird im Kontext der aktuellen Sprechhandlungssituation bzw. der vorliegenden Textsorte interpretiert. Abschließend wird die Äußerungsinterpretation in das Gesprächsgeschehen bzw. in den Erfahrungsab hintergrund der HörerIn oder des Hörers integriert, reflektiert, bewertet und – vorausgesetzt, die Information wird als wichtig eingestuft – ins Langzeitgedächtnis überführt (vgl. Imhof 2003, Imhof 2010).

In den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss wird die Fähigkeit zum „verstehenden Zuhören“ als Teil des Kompetenzbereichs „Sprechen und Zuhören“ mit den Teilkompetenzen beschrieben, Gesprächsbeiträge anderer zu verfolgen und aufzunehmen (1.4.1), wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten zu verstehen, zu sichern und wiederzugeben (1.4.2) sowie Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) zu entwickeln (1.4.3) (KMK 2004, S. 10). Da mit den VERA 6-Zuhöraufgaben das Verständnis von Hörtexten überprüft wird, werden zur Beschreibung der Teilaufgaben im diesem Bereich oft auch Standards aus dem Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ aufgeführt.

Für die Überprüfung des Kompetenzbereichs „Sprechen und Zuhören“ im Rahmen groß angelegter Lernstandserhebungen ergibt sich die Beschränkung, dass nur das verstehende Zuhören, nicht aber das Sprechen und das szenische Spielen, getestet werden kann. Damit kann auch das Zuhören nicht innerhalb von Gesprächssituationen, an denen die Schülerinnen und Schüler selber beteiligt sind, erfasst werden. Stattdessen beziehen sich die Aufgaben auf authentische Hörtexte, die speziell für Zuhörsituationen produziert wurden.

Zuhören im Unterricht

Die Förderung des Zuhörens im Deutschunterricht darf aber nicht auf ausschließlich rezeptive Kontexte wie das Hören von Texten reduziert werden, sondern muss auch die Zuhörfähigkeit innerhalb interaktiver Kontexte – und damit den gesamten Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ – berücksichtigen. Es sollte darum zunächst bei der alltäglichen Unterrichtskommunikation angesetzt werden: Schulische dialogische und monologische Formen (z. B. Unterrichtsgespräche und Unterrichtsanweisungen) gelten als das tägliche Übungsfeld für die Förderung des Zuhörens (vgl. Hagen 2008, S. 29 ff., Eriksson 2009, S. 151), und der Unterricht bietet zahlreiche authentische Anlässe, die es zu nutzen gilt. Beispiele für solche Anlässe sind Gruppen und Partnerarbeiten, Ergebnispräsentationen, Planungsgespräche sowie Diskussionen (vgl. Spinner 1988, Wagner 2006, Becker-Mrotzek 2009).

Darüber hinaus sollte das Zuhören im Unterricht explizit thematisiert werden, indem mit den Schülerinnen und Schülern darüber gesprochen wird, warum das Zuhören überhaupt wichtig ist, wann sie zuhören und wann nicht, was sie beim Zuhören stört und was ihnen dabei hilft. Anschließend können die Schülerinnen und Schüler gemeinsam Zuhör Tipps sammeln (z. B. das Aktivieren von Vorwissen, das Formulieren von Fragen an das

Thema, das Notieren von Stichpunkten, das Stellen gezielter Nachfragen und das Zusammenfassen des Gehörten mit eigenen Worten). Sie können auch Vereinbarungen treffen, um sich gegenseitig das Zuhören im Unterricht zu erleichtern. Wichtig ist, dass die getroffenen Vereinbarungen im Folgenden konsequent eingehalten werden. Die unterschiedlichen Störfaktoren, Zuhörbedingungen und Zuhör Tipps sowie die getroffenen Vereinbarungen können auf Plakaten zusammengefasst werden. Zusätzlich können die Schülerinnen und Schüler für einen begrenzten Zeitraum in einem Zuhör Tagebuch ihr eigenes Zuhörverhalten in Schule und Freizeit sowie ihre Erfahrungen mit den verschiedenen Strategien dokumentieren. Auch die eigene Medienutzung kann in diesem Rahmen reflektiert werden. Somit lernen die Schülerinnen und Schüler, sich selbst beim Zuhören zu beobachten und Verantwortung für die eigene Lernentwicklung zu übernehmen. Auch dies gilt als wichtige Voraussetzung für eine Verbesserung des Zuhörens.

Weiterhin unterstützend beim Ausbau der Zuhörkompetenz wirken Wahrnehmungsübungen. Dazu steht eine breite Palette an Materialien (Einzelgeräusche unterschiedlichster Art oder auch Klangcollagen) zur Verfügung. Die Schülerinnen und Schüler können entweder die Quellen einzelner Geräusche erraten oder ganze Geschichten zu Klangcollagen erfinden (vgl. Kahlert 2000, S. 21 f., Albert/Fenle/Hagen 2004, Hagen 2008, S. 32, Imhof 2010). Last but not least kann und sollte das Zuhören auch gefördert werden durch das Hören von Vorlesetexten, aber auch von Hörtexten, die mit technischen Medien vermittelt werden (wie sie auch im Rahmen der VERA 6-Testaufgaben verwendet werden). Bei Letzteren können neben literarischen Texten und Sachtexten natürlich auch medienspezifische Textsorten wie Nachrichtenmeldungen, Radio-Features oder Podcasts eingesetzt werden.

Wichtig ist, dass regelmäßig Zeit für das Hören von Texten eingeplant wird. Außerdem müssen die Texte an den Sprach- und Wissensstand der Schülerinnen und Schüler anschließen: Die darin verwendeten grammatikalischen Strukturen dürfen nicht zu komplex sein, und der Wortschatz muss weitgehend vertraut sein oder durch entsprechende Übungen vorentlastet werden; die Themen sollten altersgemäß sein bzw. altersgemäß behandelt werden. Weiterhin ist auf ein angemessenes Sprechtempo zu achten. Bei Hörspielen sollten die Stimmen klar voneinander zu unterscheiden sein und die Figuren treffend charakterisieren (vgl. Peterßen 2008, S. 153, Bergmann 2008, S. 20).

Bei der Durchführung im Unterricht ist wichtig, dass vor der eigentlichen Zuhörphase Vorbereitungen getroffen werden, um den Schülerinnen und Schülern das Zuhören zu erleichtern. Dazu gehören das Schaffen einer angenehmen Atmosphäre, das Ausschalten von Störungen und Nebengeräuschen und das Einnehmen einer bequemen Sitzposition. Um eine Zuhörabsicht aufzubauen, muss das Thema vor dem Anhören eines Textes bekanntgegeben und Vorwissen dazu aktiviert werden. Dazu können auch zum Text passende Bilder gezeigt werden. Außerdem sollten zuvor einige Fragen an den Text gestellt werden, um die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu lenken. Der Fokus kann dabei z. B. auf die Informationsaufnahme, auf die Figurenkonstellation oder auf den Aufbau des Textes gelenkt werden. Bei mit technischen Medien vermittelten Texten kann auch die Machart thematisiert werden (vgl. Kahlert 2000, S. 13, Hagen 2008, S. 31 ff.).

Je nach Länge und sprachlicher Komplexität der Texte sowie dem Leistungsstand der Klasse sollte das Zuhören durch Pausen unterbrochen werden, um den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit zum Stellen von Fragen zu bieten. Bei literarischen Texten kann außerdem an Wendepunkten im Geschehen innegehalten werden, damit der Fortgang der Geschichte antizipiert werden kann (vgl. Bergk 1988).

In der Anschlusskommunikation, die auch als Austausch in einer „Zuhörkonferenz“ stattfinden kann, können verschiedene Aspekte des Gehörten (Handlungsverlauf, Atmosphäre, Konfliktentwicklung etc.) besprochen werden. Die Schülerinnen und Schüler können sich auch darüber austauschen, inwieweit sie sich mit den Figuren im Text identifizieren konnten und ob sie insgesamt das Gefühl haben, den Text verstanden zu haben. Ein solches Vorgehen hält die Schülerinnen und Schüler dazu an, schwer- oder missverständliche Stellen herauszuhören, eigene Wortklärungen zu formulieren und Gehörtes paraphrasiert wiederzugeben (Ockel 1988, S. 19). Als Zusatzmaterialien zu längeren Texten können auch Zuhörhefte verwendet werden. Darin finden sich Aufgaben zu einzelnen Texten. Diese umfassen die schriftliche Fixierung der gehörten Informationen, die Verarbeitung des gehörten Textes und die Dokumentation der eigenen Vorstellungen und Standpunkte zum Text. Außerdem können die Schülerinnen und Schüler nach der Rezeption eines Hörtextes einen Selbsteinschätzungs- oder Fragebogen ausfüllen und somit ihre Zuhörfähigkeit eigenständig überprüfen und reflektieren (vgl. Hattendorf/Hoppe 2008a, Schlingloff 2004).

Darüber hinaus können die Schülerinnen und Schüler – auch als Alternative zur klassischen Buchvorstellung – Steckbriefe ihrer Lieblingshörbücher und -hörspiele erstellen und diese, zusammen mit einigen Hörproben, der Klasse vorstellen. Die Klasse kann dann aus den vorgestellten Hörbüchern und -spielen einige auswählen, die nach und nach im Unterricht – zumindest auszugsweise – gehört und bewertet werden. Dafür stellen die Schülerinnen und Schüler vorab Bewertungskriterien für Hörbücher und -spiele zusammen. Diese Kriterien beziehen sich z. B. auf die Inhalte, die Altersangemessenheit, die Verständlichkeit, den Unterhaltungswert, die Spannung, passende Stimmen und Stimmführung, echte Hintergrundgeräusche sowie ein angemessenes Sprechtempo (vgl. Hattendorf/Hoppe 2008b).

Die Selbstproduktionen kleiner Hörspiele oder Podcast-Sendungen runden eine umfassende Zuhörförderung ab. Sie sind ein motivierendes Arbeits- und Trainingsfeld für den produktiven Sprachgebrauch sowie ein geeigneter Abschluss von Lektüreprozessen. Sie fördern einen bewussten Umgang mit der eigenen Stimme und eine weitergehende Sensibilisierung für Geräusche, die ebenfalls ganz bewusst eingesetzt werden, um die sprachlichen Inhalte akustisch zu untermalen. Beim Erstellen eigener kleiner Produktionen beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler nicht nur intensiv mit dem Sprechen, sondern auch mit dem Hören, da die Hörerin oder der Hörer bei der Themenauswahl, den Aufnahmen sowie bei der Zusammenstellung und dem Zusammenschnitt der Aufnahmen mitbedacht werden muss. Durch die intensive Beschäftigung mit verbalen und nonverbalen Gestaltungsmitteln während eigener Produktionen werden auch in der zukünftigen Rezeption Wirkungsabsichten und Verwendungszusammenhänge leichter erkannt (vgl. Hagen/Huber 2001, S. 12, Bergmann 2008, S. 22).

Besonders die Auswertung und Beurteilung eines selbstproduzierten Hörspiels durch das Plenum ist wichtig. Dafür müssen aber zunächst unterschiedliche (mündliche oder schriftliche) Methoden, Feedback zu geben, erarbeitet werden (vgl. Wagner 2006, S. 752).

Fazit

Es bieten sich zahlreiche Möglichkeiten zur Förderung der Zuhörfähigkeiten im Deutschunterricht an, die sich in vielen Fällen problemlos mit anderen Lernbereichen verbinden lassen. Neben der expliziten Thematisierung des Zuhörens im Rahmen einer Unterrichtsreihe lassen sich zuhörfördernde Maßnahmen in die allgemeine Unterrichtsgestaltung einbauen und mit den Themen, die im Unterricht behandelt werden, verbinden.

„Zuhören zu fördern ist (also) häufig nichts Zusätzliches, sondern ein neuer Blick auf Gewohntes und Alltägliches“ (Hagen 2008, S. 31).

Aufgabe 1: Ein Maulwurf im Garten

Transkript

In den 20er- und 30er-Jahren des letzten Jahrhunderts waren die samtweichen Maulwurfsfelle sehr gefragt, und es gab sogar berufsmäßige Maulwurfjäger. Heute hingegen stehen Maulwürfe unter Naturschutz, und es ist verboten, sie zu fangen, zu verletzen oder zu töten. Wer dagegen verstößt, begeht eine Ordnungswidrigkeit, die mit bis zu 50.000 € geahndet werden kann.

Maulwürfe bekommt man so gut wie nie zu Gesicht, denn sie leben in selbst gegrabenen Gängen unter der Erde. Die wenigsten Gartenbesitzer sind erbaut, wenn unschöne Maulwurfshügel so aus dem Nichts auftauchen. Maulwürfe haben jedoch durchaus nützliche Eigenschaften, denn sie vertilgen zahlreiche Schädlinge, die ungesehen unter der Erde an den Pflanzen fressen.

Nehmen die Erdhügel im Garten nun Überhand, kann man die ungebetenen Gäste auf schonende Art und Weise vertreiben. Sehr wirkungsvoll sind diverse Gerüche, da Maulwürfe zwar nicht gut sehen, aber umso besser riechen können. Bewährt haben sich Seifenlauge, Fischabfälle und Knoblauch. Da Maulwürfe außerdem sehr gut hören, kann man sie auch mit Lärm und Schwingungen verscheuchen. Erschütterungen z. B. von Rasenmähern oder herumtollenden Kindern und Hunden, das vergrault die meisten Maulwürfe.

Aufgabenmerkmale

Thema	Ein Maulwurf im Garten
Textsorte	Sachtext
Beschreibung	Der auditiv präsentierte informierende Sachtext zu Maulwürfen im Garten ist im Internet im Rahmen eines Bildungsprojektes von der Autorin Ingrid Plank veröffentlicht und frei verfügbar, daher – wie weitere Beiträge – auch für den Unterricht. Der Text wird von einer professionellen Sprecherin deutlich akzentuiert und ohne dialektale Einfärbung in normalem Tempo gesprochen. Er ist auf reine Sachinformation ausgerichtet und bietet keinen Ansatz zur Erschließung der Bedeutung spezifischer Elemente von Hörtexten, wie beispielsweise weitere akustische Zusatzgeräusche oder andere Stimmen. Inhaltlich thematisiert der vorliegende Text wesentliche Eigenschaften und Funktionen von Maulwürfen – insbesondere in Gärten. Zusätzlich zur Beschreibung aktueller Rahmenbedingungen wie die Einordnung als geschützte Tierart mit entsprechenden Konsequenzen bei Verstößen wird ein historischer Kontext durch einen Blick in längst vergangene Zeiten ergänzt. Insgesamt weist der Text damit inhaltlich einen altersgemäßen Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sechster Jahrgangsstufen auf. Auch sprachlich ist der Text angemessen: Überschaubare Sätze in sachgemäßer Sprache wie auch eine übersichtliche Gesamtstruktur erleichtern die Informationsentnahme, auch das geordnete Nacheinander von Pro- und Contra-Argumenten zur Nützlichkeit bzw. Schädlichkeit von Maulwürfen im Garten. Die erfolgreiche Bearbeitung der Teilaufgaben zur Texterschließung erfordert dennoch sehr genaues Zuhören, zumal – bis auf die letzte Teilaufgabe – vor allem die explizite Wiedergabe von Informationen gefordert wird. Dafür ist eine sehr hohe Konzentration und Erfahrung mit der Erschließung akustisch repräsentierter Texte notwendig, auch wenn währenddessen Notizen gemacht werden können, die sich zusätzlich zur Lösung heranziehen lassen.
Fokus	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und <u>kritisch hinterfragen</u> (1.4.2) MSA: wesentliche Aussagen <u>aus umfangreichen gesprochenen Texten</u> verstehen, diese Informationen <u>sichern</u> und wiedergeben (1.4.2)

Teilaufgabe 1.1

Vervollständige.

In den  Jahren des letzten Jahrhunderts waren samtweiche  sehr gefragt.

RICHTIG	Erste Lücke <i>Sinngemäß: zwanziger und dreißiger / 20-er und 30-er / 20 und 30 / 20-30</i> <i>Hinweis: Beide Jahrzehnte müssen enthalten sein. In dieser Altersklasse ist die korrekte Schreibweise von „zwanziger und dreißiger“ Jahren noch nicht vorauszusetzen.</i>
	Zweite Lücke <i>Sinngemäß: Maulwurfsfelle</i> <i>Hinweis: Sowohl Tier (Maulwurf) als auch Material (Fell) muss enthalten sein. Schreibfehler können dabei vernachlässigt werden. Auch Synonyme (Pelze von Maulwürfen etc.) gelten als richtig.</i>
BEISPIELE	<i>Beispiele für falsche (Teil-)Antworten:</i> X letzte 20-30 X Maulwurf/Maulwürfe X Maulwurfsmantel/-leder X Maulwurfsfelder (kann nicht als einfacher Schreibfehler gewertet werden)

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und <u>kritisch hinterfragen</u> (1.4.2) MSA: wesentliche Aussagen <u>aus umfangreichen gesprochenen Texten</u> verstehen, diese Informationen <u>sichern</u> und wiedergeben (1.4.2)
Lösungshäufigkeit	22 %
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe erfordert die explizite Wiedergabe zweier im Text wörtlich enthaltener Informationen, die für die korrekte Einordnung der historischen Aspekte dieses Sachtextes relevant sind. Die Lösung wird in einem halboffenen Format erwartet. Als besondere Anforderung erweist sich die Tatsache, dass beide Informationen – als Zahlen wie als Sachbegriff – bereits im ersten Satz zu hören sind.

Anregungen für den Unterricht

Um die Kompetenz des genauen Zuhörens zu trainieren, ist der häufigere Einsatz von Hörtexten mit komprimierter Sachinformation sinnvoll, um diese auf der Ebene expliziter Informationsentnahme wie auch in ihrer globalen Kohärenz angemessen zu erschließen – einschließlich der Fokussierung auf Zahlen.

Teilaufgabe 1.2

RICHTIG	Im letzten Jahrhundert gab es laut Hörtext den Beruf des ...
	☐ Maulwurfzüchters. ☒ Maulwurfjägers. ☐ Maulwurfhändlers. ☐ Maulwurfschützers.

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und <u>kritisch hinterfragen</u> (1.4.2) MSA: wesentliche Aussagen <u>aus umfangreichen gesprochenen Texten</u> verstehen, diese Informationen <u>sichern</u> und wiedergeben (1.4.2)
Lösungshäufigkeit	83 %
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Inhaltlich betrifft diese Teilaufgabe den dritten Aspekt der Darstellung des historischen Kontextes zum Thema. Alle drei Informationen sind komprimiert bereits im ersten Satz enthalten, und deren explizite Wiedergabe erfordert daher gleich zu Beginn sehr genaues Zuhören. Die Bearbeitung der Teilaufgabe wird durch ein plausibel konstruiertes MC-Format unterstützt. Für eine korrekte Lösung muss jedoch nicht nur der Zusammenhang zur Aussage, dass die samtweichen Maulwurfsfelle sehr gefragt waren, hergestellt, sondern auch noch die Fähigkeit der treffenden Deutung der unterschiedlichen beruflichen Funktionen eingebracht werden.

Anregungen für den Unterricht

Um die im MC-Format als Lösungsoptionen angebotenen Begriffe in ihrer Unterschiedlichkeit bewerten zu können, ist die Entwicklung mentaler Modelle – hier zu den konkreten Funktionen der einzelnen Berufsgruppen – erforderlich. Um diese Kompetenz zu stärken, ist es sinnvoll, prinzipiell Wortschatzarbeit in thematische Zusammenhänge zu integrieren und einzelne Begriffe – insbesondere zu Konkreta – sorgfältig zu klären. Dadurch wird der Wortschatz für den aktiven individuellen Gebrauch, aber auch für den Bereich der Erschließung von Texten erweitert und so insgesamt die Sprachhandlungskompetenz gestärkt.

Teilaufgabe 1.3

Laut Hörtext steht der Maulwurf heute unter 

RICHTIG	<i>Wörtlich: Naturschutz</i>
BEISPIELE	<i>Beispiele für falsche Antworten:</i> X Artenschutz (Der Begriff aus dem Text muss genannt werden.)

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und <u>kritisch hinterfragen</u> (1.4.2) MSA: wesentliche Aussagen <u>aus umfangreichen gesprochenen Texten</u> verstehen, diese Informationen <u>sichern</u> und wiedergeben (1.4.2)
Lösungshäufigkeit	69 %
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe ist inhaltlich auf die Abgrenzung der Sachinformationen vor etwa hundert Jahren zur Gegenwart fokussiert und erfordert die explizite Wiedergabe eines im vorliegenden Hörtext wörtlich auffindbaren Details. Zur Unterstützung der korrekten Lösung im Rahmen eines halboffenen Formats wird der zeitliche Bezug vorgegeben. Der gesuchte Begriff ist inhaltlich vor allem für den deutlichen Wandel im Umgang mit Maulwürfen relevant und daher von zentraler Bedeutung für die Herstellung von Globalkohärenz des gesamten Textes.

Anregungen für den Unterricht

Um die Relevanz zentraler Begriffe für ein angemessenes Gesamtverständnis von Texten zu erkennen, ist es sinnvoll, diese in informierenden wie aber auch in fiktionalen Texten als solche zu identifizieren und ihre Bezüge zu anderen Textstellen herzustellen. Diese Textstellen dienen dann als Belege für ihre Relevanz – hier beispielsweise der Begriff „Naturschutz“ im Kontext der Strafen bei Verstößen, aber auch der anderen Sicht auf Maulwürfe in ihrer Nützlichkeit. Letztlich wird damit auch die Erkenntnis gewonnen, dass einzelne Details in der Regel eine Funktion für die Aussage des gesamten Textes haben.

Teilaufgabe 1.4

	Die Strafe für die Ordnungswidrigkeit beträgt laut Hörtext bis zu ...
RICHTIG	☐ 5.000,- €. ☐ 15.000,- €. ☒ 50.000,- €. ☐ 55.000,- €.

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und <u>kritisch hinterfragen</u> (1.4.2) MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen <u>sichern</u> und wiedergeben (1.4.2)
Lösungshäufigkeit	86 %
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Die in dieser Teilaufgabe explizit im Text auffindbare Information ist vor allem hinsichtlich der zentralen Aussage zum heutigen Naturschutz für Maulwürfe relevant, weil mit der genannten Summe zum Strafmaß bei Verstößen die Ernsthaftigkeit und Bedeutung des Schutzes von Maulwürfen konkret wird. Die korrekte Lösung in einem plausiblen MC-Format erfordert jedoch das genaue Zuhören, zumal sich diese Information als Detail im Kontext kompakter Sachinformationen bereits im zweiten Satz befindet.

Anregungen für den Unterricht

Zahlen konkret und vorstellbar zu machen und sie in ihrer Relevanz für zentrale Aussagen von Texten zu erfassen, ist ein wesentlicher Bestandteil der Entwicklung von Leseverstehen. Daher sollten Zahlenangaben in Texten prinzipiell erfasst und in ihrer Bedeutung für den Gesamttext bewertet werden.

Teilaufgabe 1.5

Maulwürfe sieht man laut Hörtext 

RICHTIG	<i>Sinngemäß: (sehr/äußerst) selten / so gut wie nie</i>
BEISPIELE	<i>Beispiele für falsche Antworten:</i> ☒ nur unter dem Boden ☒ im Garten ☒ nicht oft an der Oberfläche

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und <u>kritisch hinterfragen</u> (1.4.2) MSA: wesentliche Aussagen <u>aus umfangreichen gesprochenen Texten</u> verstehen, diese Informationen <u>sichern</u> und wiedergeben (1.4.2)
Lösungshäufigkeit	51 %
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die exakte Lösung dieser Teilaufgabe im Rahmen eines halboffenen Formates erfordert eine Inferenzleistung, indem die Aussage des Textes „Maulwürfe bekommt man so gut wie nie zu Gesicht, denn sie leben in selbst gegrabenen Gängen unter der Erde.“ sinngemäß als „(sehr/äußerst) selten / so gut wie nie“ gedeutet und formuliert wird. Inhaltlich ist dieses Textdetail vor allem für den Bereich der Informationen zu den Eigenschaften von Maulwürfen relevant, ebenso als Erklärung für Schülerinnen und Schüler, die noch nie einen Maulwurf gesehen haben.

Anregungen für den Unterricht

Für das Training von Inferenzleistungen sind im Sprach- aber auch im Literaturunterricht gezielte Übungen und themenbezogen entsprechende Aufgaben sinnvoll, in denen – wie auch in der obigen Teilaufgabe – explizit die Formulierung der Deutung von (Teil-)Sätzen gefordert wird.

Teilaufgabe 1.6

RICHTIG	Maulwürfe leben in ...
	☐ zerklüfteten Felsen.
	☐ getrockneten Mooren.
	☒ gegrabenen Gängen.
	☐ durchlüfteten Beeten.

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und <u>kritisch hinterfragen</u> (1.4.2) MSA: wesentliche Aussagen <u>aus umfangreichen gesprochenen Texten</u> verstehen, diese Informationen <u>sichern</u> und wiedergeben (1.4.2)
Lösungshäufigkeit	85 %
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Für die Lösung dieser Teilaufgabe werden im MC-Format vier Optionen als Wortkombinationen angeboten, die jeweils eindeutig voneinander zu unterscheiden sind. Inhaltlich betrifft die korrekte Lösung ein wesentliches Sachdetail zum Thema, vor allem bezüglich der seltenen Sichtbarkeit von Maulwürfen. Die erfragte Beschreibung zum Ort des Lebens von Maulwürfen wird explizit im Text genannt und ist für das Gesamtverständnis des Sachtextes unverzichtbar. Schwierigkeitsmindernd wirkt hierbei zusätzlich, dass im ersten Teil des Satzes auf die Tatsache der seltenen Sichtbarkeit hingewiesen und in dem lösungsbezogenen zweiten Teil die Erklärung dafür gegeben wird.

Anregungen für den Unterricht

Besonders bei Sachtexten ist die Kompetenz der exakten Wiedergabe von Details für das Verstehen des gesamten Textes unverzichtbar. Schwieriger als bei gedruckt vorliegenden Texten ist diese Anforderung bei Hörtexten zu erfüllen, zumal bei nur einmaliger Präsentation. Daher ist ein gezieltes Training als Vorbereitung auf solche Testformate unverzichtbar: Entsprechende Aufgaben sollten – unterstützt durch Konzentrationsübungen – vor allem integraler Bestandteil des Umgangs mit Hörtexten sein.

Teilaufgabe 1.7

Was taucht laut Hörtext aus dem Nichts auf?



RICHTIG	Maulwurfshügel
---------	----------------

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und <u>kritisch hinterfragen</u> (1.4.2) MSA: wesentliche Aussagen <u>aus umfangreichen gesprochenen Texten</u> verstehen, diese Informationen <u>sichern</u> und wiedergeben (1.4.2)
Lösungshäufigkeit	49 %
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Inhaltlich steht das Auffinden des explizit im Hörtext genannten Details im Kontext relevanter Sachinformationen zum Leben von Maulwürfen. Es steht unmittelbar im Zusammenhang der (Nicht-)Sichtbarkeit dieser Tiere: Maulwurfshügel sind das sichtbare Ergebnis ihres unterirdischen Wirkens. Gleichzeitig wird mit dieser Information die Sicht der Gartenbesitzer/-innen auf dieses Phänomen vorbereitet und ist somit ein wesentlicher Bestandteil zur heutigen Bewertung des Wirkens von Maulwürfen in Gärten.

Die Lösung dieser Teilaufgabe erfolgt im Rahmen eines offenen Formats und erfordert vor allem genaues Zuhören.

Anregungen für den Unterricht

Um die Kompetenz exakter Deutung von Begriffen zu stärken, ist die grundsätzliche Verankerung von Spracharbeit in thematischen Kontexten vonnöten, um nicht nur den passiven, sondern auch den aktiven Wortschatz zu erweitern. Nur so gelingt die Entwicklung mentaler Modelle als Voraussetzung für ein angemessenes Textverständnis, das sich als Kompetenz bei der Erschließung von Texten aller Art und in unterschiedlicher medialer Repräsentation zeigt.

Teilaufgabe 1.8

RICHTIG	Maulwürfe können laut Hörtext gut ... ☒ hören. ☐ rennen. ☐ sammeln. ☐ sehen.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und <u>kritisch hinterfragen</u> (1.4.2) MSA: wesentliche Aussagen <u>aus umfangreichen gesprochenen Texten</u> verstehen, diese Informationen <u>sichern</u> und wiedergeben (1.4.2)
Lösungshäufigkeit	88 %
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe betrifft inhaltlich ein zentrales Detail des vorliegenden Sachtextes, denn die Eigenschaft des guten Zuhörens steht in unmittelbarem Zusammenhang mit den Informationen zu den erlaubten Maßnahmen zur Vertreibung von Maulwürfen aus Gärten durch deren Besitzer/-innen. Für die Lösung werden im

geschlossenen MC-Format mehrere Verben aus dem Bereich möglicher Eigenschaften angeboten, von denen die zutreffende explizit im Text auffindbar ist.

Auch zur korrekten Lösung dieser Aufgabe ist das genaue Zuhören und die mentale Verarbeitung einzelner Details von Texten Voraussetzung. Dabei ist jedoch nicht auszuschließen, dass die korrekte Lösung möglicherweise aus dem individuellen Weltwissen heraus generiert wird.

Anregungen für den Unterricht

Die Entwicklung mentaler Modelle zu Verben ist in ihrer Unterschiedlichkeit der Bedeutungen prinzipiell als sprachlicher Aspekt Teil der produktiven wie auch rezeptiven Arbeit mit Texten.

Konkrete Bedeutungen von Verben in ihrer Vielfalt wahrzunehmen, voneinander abzugrenzen und angemessen in Kontexte zu integrieren ist zentraler Bestandteil von Sprachunterricht. Deshalb sollten entsprechende Aufgaben und Übungen sowohl in das Schreiben eigener Texte wie auch in die Erschließung fremder Texte integriert werden, um eine umfassende Sprachhandlungskompetenz zu erwerben.

Außerdem ist das Training genauen Zuhörens als Wiedergabe sachlicher Details insbesondere im Rahmen der Erschließung von Hörtexten wesentlicher Bestandteil des Erwerbs einer umfassenden Sprachhandlungskompetenz.

Teilaufgabe 1.9

Warum sollten sich Gartenbesitzer über Maulwürfe freuen?

Maulwürfe sind nützlich, denn sie vertilgen  _____, die unter der Erde an den  _____ fressen.

RICHTIG	Erste Lücke <i>Sinngemäß:</i> (zahlreiche/böse) Schädlinge/Ungeziefer Zweite Lücke <i>Wörtlich:</i> Pflanzen/Wurzeln
BEISPIELE	<i>Beispiele für richtige (Teil-)Antworten:</i> ✓ schädliche Tiere ✓ Schadtiere ✓ Insekten und Schädlinge (<i>zusätzliche Nennung spezifischer Tiergruppen</i>) <i>Beispiele für falsche (Teil-)Antworten:</i> - X Insekten (<i>ausschließliche Nennung spezifischer Tiergruppen</i>) - X Würmer - X unerwünschte Gäste

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und <u>kritisch hinterfragen</u> (1.4.2) MSA: wesentliche Aussagen <u>aus umfangreichen gesprochenen Texten</u> verstehen, diese Informationen <u>sichern</u> und wiedergeben (1.4.2)
Lösungshäufigkeit	36 %
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Lösungen der vorliegenden Teilaufgabe werden schwierigkeitsmindernd im Rahmen eines halboffenen Formats erwartet. Voraussetzung ist jedoch neben konkretem Erinnerungsvermögen auch das Erfassen des

inhaltlichen Zusammenhangs der gesuchten Textdetails, auch wenn diese als Begriffe explizit im Hörtext auffindbar sind. Inhaltlich sind diese Sachinformationen insbesondere für die Pro-Argumente und das Verständnis des Naturschutzes für Maulwürfe von Relevanz und damit für die zentrale Aussage des Textes unverzichtbar.

Anregungen für den Unterricht

Um das erfolgreiche Hörverstehen zu unterstützen, sind neben Übungen zum konzentrierten Zuhören auch Notizen sinnvoll. Beides braucht jedoch systematische Anleitung und Training. Für Notizen ist zunächst die Frage zu klären, ob und wie auf dem Notizblatt Felder für bestimmte Aspekte eines Textes definiert werden könnten, beispielsweise als Fragen zum Sprecher / zur Sprecherin, zur Sprechweise, zu Nebengeräuschen, zur Intonation und Wirkung, zu einzelnen Sachdetails (Begriffe/Zahlen) etc., weshalb die Phase vor dem Hören als Möglichkeit zu Fragen an den Text wie zu Erwartungen genutzt werden sollte:

Was erwartet mich? Welche Textsorte? Welche Details verbinden sich damit? Mein Bezug zum Thema?

Teilaufgabe 1.10

RICHTIG a)+b)	Laut Hörtext können Maulwürfe vertrieben werden durch den Geruch von ...		
		richtig	falsch
	a) Seifenlauge.	☒	☐
	b) Knoblauch.	☒	☐
RICHTIG c)+d)+e)	c) Käsesauce.	☐	☒
	d) Hühnermist.	☐	☒
	e) Fischabfällen.	☒	☐

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und <u>kritisch hinterfragen</u> (1.4.2) MSA: wesentliche Aussagen <u>aus umfangreichen gesprochenen Texten</u> verstehen, diese Informationen <u>sichern</u> und wiedergeben (1.4.2)	
Lösungshäufigkeit	1.10 a)+b): 69 %	1.10 c)+d)+e): 75 %
Anforderungsbereich	II	

Aufgabenbezogener Kommentar

Für die Lösung der Teilaufgabe wird ein geschlossenes Format angeboten, das für einzelne Optionen die Entscheidungen für „richtig“ oder „falsch“ abverlangt. Inhaltlich sind diese Sachinformationen insbesondere für den Aspekt zulässiger Vertreibung von Maulwürfen aus Gärten im Zusammenhang mit wesentlichen Eigenschaften dieser Tiere von Relevanz und damit für zentrale Informationsgehalte des Textes unverzichtbar. Voraussetzung ist nicht nur das genaue Zuhören und Erinnern, sondern auch die Fähigkeit der mentalen Repräsentation und des Verstehens der einzelnen Begriffe aus jeweils zwei zusammengesetzten Nomen. Diese gilt es hier mit der Erinnerung an zwei wesentliche Eigenschaften im Sinnbereich der Maulwürfe zu verbinden, die mit den Verben „hören“ und „riechen“ explizit bezeichnet werden. Außerdem ist ein gewisses Maß an Erfahrung im Umgang mit einem solchen Aufgabenformat hilfreich. Weniger hilfreich wäre hier das Weltwissen, da in diesem Kontext sehr außergewöhnliche und nicht unbedingt dem Alltagsleben der Schülerinnen und Schüler zu entnehmende Maßnahmen und Begriffe als Textdetails bewertet werden sollen.

Anregungen für den Unterricht

Die Lösungsoptionen als zusammengesetzte Nomen bieten sich als Anlass für Übungen zu diesem sprachlichen Phänomen an – unbedingt innerhalb eines thematischen Kontextes. Auf diese Weise wird spielerisch der aktive, zu Teilen aber auch der passive Wortschatz erweitert, sofern die mentale Repräsentanz Teil dieser Übungen ist. Erst wenn Begriffe verstanden sind, können Schülerinnen und Schüler sie sich zu Eigen machen. Eine Steigerung dieser Übungen wäre dann die inhaltliche Verbindung zu einem konkreten Thema – wie in der obigen Aufgabe aufgezeigt, nämlich gesuchte Begriffe in eine logische Verbindung mit den aufgezeigten Maßnahmen zum Verscheuchen und den Sinneseigenschaften von Maulwürfen zu bringen.

Teilaufgabe 1.11

RICHTIG a)+b)	Laut Hörtext kann man Maulwürfe verscheuchen durch ...		
		richtig	falsch
	a) Lärm.	☒	☐
RICHTIG c)+d)	b) Schwingungen.	☒	☐
	c) Erschütterungen.	☒	☐
	d) Geraschel.	☐	☒

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und <u>kritisch hinterfragen</u> (1.4.2) MSA: wesentliche Aussagen <u>aus umfangreichen gesprochenen Texten</u> verstehen, diese Informationen <u>sichern</u> und wiedergeben (1.4.2)	
Lösungshäufigkeit	1.11 a)+b): 56 %	1.11 c)+d): 50 %
Anforderungsbereich	II	

Aufgabenbezogener Kommentar

Für die Lösung der Teilaufgabe wird ein geschlossenes Format angeboten, das für einzelne Optionen die Entscheidungen für „richtig“ oder „falsch“ abverlangt. Inhaltlich sind diese Sachinformationen insbesondere für den Aspekt zulässiger Vertreibung von Maulwürfen aus Gärten im Zusammenhang mit wesentlichen Eigenschaften dieser Tiere von Relevanz und damit für zentrale Informationsgehalte des Textes unverzichtbar. Voraussetzung ist nicht nur das genaue Zuhören und Erinnern, sondern auch die Fähigkeit der mentalen Repräsentation und des Verstehens der einzelnen Begriffe. Diese gilt es hier mit der Erinnerung an eine wesentliche Eigenschaft im Sinnbereich der Maulwürfe zu verbinden, die mit dem Verb „hören“ explizit bezeichnet wird.

Anregungen für den Unterricht

Die Lösungsoptionen bieten sich als Anlass für Übungen zur Sammlung von Nomen zu Sinneseigenschaften wie das Hören, Sehen, Riechen etc. und – wie im Beispiel der Lösungsoptionen zum Hören – auf Plausibilität zu untersuchen. Eine Steigerung dieser Übungen wäre dann die inhaltliche Verbindung zu einem konkreten Thema – wie ebenfalls in der obigen Aufgabe aufgezeigt, nämlich gesuchte Begriffe in eine logische Verbindung mit den aufgezeigten Maßnahmen zum Verscheuchen aus dem Garten und den Sinneseigenschaften von Maulwürfen zu bringen.

Teilaufgabe 1.12

RICHTIG	Wer spricht im Text?	
	Ein/e ...	
	☐ Kind	
	☐ Jugendliche/r	
	☒ Erwachsene/r	
	Die Person ist ...	
	☐ männlich.	
	☒ weiblich.	

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und <u>kritisch hinterfragen</u> (1.4.2); Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln (1.4.3) MSA: wesentliche Aussagen <u>aus umfangreichen gesprochenen Texten</u> verstehen, diese Informationen <u>sichern</u> und wiedergeben (1.4.2); Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln (1.4.3)
Lösungshäufigkeit	75 %
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe unterscheidet sich von den anderen, weil hier ein spezifisches Element von Hörtexten und kein inhaltliches Detail des Textes gefragt ist. Da nur eine Sprecherin aktiv ist und außerdem noch plausible Lösungsoptionen im MC-Format angeboten werden, ist die Schwierigkeit als eher gering einzuordnen. Dennoch ist eine solche Aufgabe unverzichtbar, weil damit neben der inhaltlichen Erschließung die Spezifik von Hörtexten erfasst wird.

Anregungen für den Unterricht

Der Fokus dieser Aufgabe bietet einen sinnvollen Anlass für die Thematisierung spezifischer Elemente von Hörtexten einschließlich der dazugehörigen Terminologie. Gegenstand eines solchen Unterrichts sollten prosodische Mittel wie Tempo (Geschwindigkeit, Pausen), Dynamik (Betonung, Lautstärke), Melodie (Tonhöhe, Tonhöhenverlauf, Tonlänge), Artikulation (Deutlichkeit, Lautung), aber auch Begriffe wie Sprecherin/Sprecher, (dialektale/regionale) Sprachfärbung, Nebengeräusche, Dialoge etc. sein, um schließlich einen angemessen kompetenten Umgang mit akustisch repräsentierten Texten zu erreichen.

Aufgabe 2: Dracula

Transkript

Stoker nutzt die freien Tage in Whitby, um sich eine Handlung für sein neues Buch auszudenken. Er will eine Geschichte über einen Vampir schreiben, einen blutsaugenden Untoten. Sein Schauerroman braucht eine finstere und erschreckende, grausige Horrorfigur, wie sie die Welt noch nicht gesehen hat. Einen wahrhaft teuflischen Charakter will er erfinden, einen, der die Leser das Gruseln lehrt. Begleiten wir den sehr zurückhaltenden, etwas düster wirkenden Mann mit dem rötlichen Vollbart an diesem nebeligen Tag auf seinem Spaziergang durch die kleine Hafenstadt Whitby.

Wie jeder Mensch, der Whitby besucht, ist auch Bram magisch angezogen von der imposanten Whitby Abbey, einer gigantischen Ruine, die hoch oben auf dem Kliff über der Stadt thront. Im Nebel wirkt das alte Kirchenschiff noch unheimlicher als sonst – ein düsterer Ort – eher geeignet, Gott zu fürchten, als ihn zu lieben. Der Wind heult durch die Ritzen. Fledermäuse haben sich in den hohen Türmen eingenistet. Schon beim Anblick der alten Klosterkirche fröstelt es Bram Stoker. Von hier oben hat man an klaren Tagen einen fantastischen Blick übers Meer. Aber heute sieht man wegen des Nebels kaum etwas. 199 Treppenstufen führen von der düsteren Ruine hinunter in die Stadt zur Bibliothek von Whitby. Stoker sucht auf dem langen Weg nach unten in seinem Inneren nach seiner Geschichte. In der Bibliothek kennt man den Autor schon.

„Entschuldigen Sie, Madam, haben Sie zufällig ein Buch über Ungarn in Ihrem Bestand? Ich meine, über die ungarische Geschichte?“ Der Besuch in der Bibliothek von Whitby ist für den Autor an diesem Tag außerordentlich erfolgreich. Der ungarische Professor Arminius Vambéry, den er kürzlich auf einem gesellschaftlichen Anlass in London traf, hat ihn auf die hochinteressante Geschichte seines Heimatlandes aufmerksam gemacht. Stoker vertieft sich in ein dickes Buch über die Geschichte der Walachei und da stößt er plötzlich auf ihn: den Herrn der Finsternis, nach dem er gesucht hat. Auf Vlad den Pfähler. Hier liest der Ire erstmals über die Herrschaft Fürst Vlad Draculeas und erfährt, dass Dracula auf Rumänisch Teufel bedeutet. „Teufel. Sohn des Teufels. Dracula. Perfekt!“ Diese Information trifft den Autor wie ein Blitz. „Dracula“ – Was für einen Klang dieser Name hat, was für eine Bedeutung! Bram Stoker weiß sofort: Er ist auf der Spur einer großen Geschichte. Er hat seine Romanfigur gefunden.

Aufgabenmerkmale

Thema	Dracula – die Erfindung einer Horrorfigur
Textsorte	Literarischer Text
Beschreibung	Der vorliegende Textausschnitt „Dracula“ ist als Audio- wie auch als Printversion in der Reihe „Abenteuer! Maja Nielsen erzählt“ mit dem Titel „Vampire – Die wahre Geschichte von Graf Dracula“ 2011 im Jumbo Neue Medien & Verlag erschienen. Der Hörtext ist ein erzählender Text mit stark informierenden, sachbezogenen Anteilen: Inhaltlich geht es um eine grundsätzliche Frage literarischen Lebens, nämlich die Erfindung von Figuren – einschließlich ihrer Bezüge zu realen Kontexten. Ganz konkret betrifft die Handlung die Erfindung der zentralen Figur „Dracula“ des 1897 erstmalig erschienenen Vampirromans des Autors Bram Stoker. Die Bekanntheit dieser Figur reicht bis in die Gegenwart hinein, deshalb ist anzunehmen, dass die Schülerinnen und Schüler bereits in unterschiedlichen Medien damit in Kontakt gekommen sind und zumindest eine vage Vorstellung davon haben – so auch von der Gruseligkeit und Blutrünstigkeit des Grafen Dracula. Ein auktorialer Erzähler begleitet den Autor Bram Stoker beim Prozess der Erfindung dieser Romanfigur, wobei nicht nur der Text selbst, sondern vor allem die akustische Inszenierung den Ort der Handlung den Rezipienten sehr deutlich vor Augen erscheinen lässt: ein abgelegener Küstenort an einem nebligen Tag. Auch die Kulisse einer verlassenen Klosterkirchenruine mit Fledermäusen passt schon vor der glücklichen Erfindung der Romanfigur zum Charakter der geplanten Handlungen eines Schauerromans. Mit knappen Informationen zur realen Figur und Geschichte endet dieser kurze Erzählausschnitt in der Bibliothek bei der entscheidenden Lektüre des finalen Impulses als „Geburt“ der allseits bekannten Figur „Dracula“. Zusätzlich zu den inhaltlich altersgemäßen Lebensweltbezügen erleichtern die lineare Struktur der Handlung wie die altersgemäße sprachliche Gestaltung auf Wort- und Sachebene die Erschließung des Textes – unterstützt durch eine ebenfalls lebensweltbezogene akustische Gestaltung. Der Text wird von einem professionellen Sprecher deutlich akzentuiert und ohne dialektale Einfärbung in normalem Tempo gesprochen. Er ist auf Imagination ausgerichtet und bietet darüber hinaus durch weitere akustische Zusatzgeräusche und Stimmen auch einige Ansätze zur Erschließung der Bedeutung spezifischer Elemente von Hörtexten. Die entsprechenden Aufgaben dazu beziehen sich vorwiegend auf die Wiedergabe einzelner, zumeist explizit im Text auffindbarer inhaltlicher Elemente wie auch auf die akustische Inszenierung. Nur die Frage nach der Wirkung der gut identifizierbaren Hintergrundgeräusche betrifft die Ebene der Deutung. Insgesamt wirkt dabei vor allem die Geschlossenheit vieler Aufgabenformate angemessen schwierigkeitsmindernd, zumal der Inhalt des Textes – abgesehen von einzelnen Notizen – lediglich aus der Erinnerung abgerufen werden kann.
Fokus	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen (1.4.2), Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln (1.4.3) MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2), Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln (1.4.3)

Teilaufgabe 2.1

RICHTIG	Bringe die folgenden Teile der Handlung in die richtige Reihenfolge. Nummeriere sie dazu von 1 bis 4.	
		Hier Zahl eintragen ▼
	Lesen im Geschichtsbuch	4
	Abstieg zur Bibliothek	3
	Erklärung der Absicht des Autors	1
	Spaziergang durch Whitby	2

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen (1.4.2) MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)
Lösungshäufigkeit	29 %
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe betrifft die Kohärenz der Handlung als wesentliches Element zur Entwicklung mentaler Modelle zu Texten. Die korrekte Lösung erfordert den Abgleich der einzelnen Überschriften zu den vorgegebenen Abschnitten mit dem gesamten auditiv rezipierten Text. Erst nach der Zuordnung aller Abschnitte aus der Erinnerung und ihrer Verortung im Handlungsverlauf ist die endgültige Reihenfolge ermittelbar. Schwierigkeitsmindernd wirkt in diesem Zusammenhang die Linearität der Textstruktur.

Anregungen für den Unterricht

Zur Unterstützung der Ermittlung von Handlungsverläufen bietet sich die bildnerische oder schriftliche Dokumentation auf Plakaten o. ä. an. Hierfür ist es sinnvoll, zunächst die unterschiedlichen Abschnitte zu ermitteln und im Sinne globaler Kohärenzbildung dazu passende Überschriften zu formulieren. Damit wird eine Übersicht über den Text geschaffen. Auch Spannungsbögen und zentrale Textstellen lassen sich so ausmachen. Deshalb sollten zur Entwicklung erfolgreicher Texterschließungskompetenz wesentliche Strategien zur Textkohärenz in entsprechenden Aufgaben angeboten werden, beispielsweise durch Aufgabenstellungen wie

- Worum geht es in diesem Text vor allem? (Globalkohärenz)
- Verschaffe dir einen Überblick über den Text: Teile den Text in sinnvolle Abschnitte ein und schreibe passende Überschriften dazu.
- Wie ist der Text aufgebaut? Was passiert zuerst? Nummeriere die Abschnitte in der Reihenfolge der Handlung (gilt für nicht-linear angeordnete Texte).

Teilaufgabe 2.2

RICHTIG a)+b)	Bram Stoker will eine Geschichte schreiben über ...		
		richtig	falsch
	a) die Walachei.	☐	☒
	b) die Stadt Whitby.	☐	☒
RICHTIG c)+d)	c) einen Vampir.	☒	☐
	d) eine Horrorfigur.	☒	☐

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und <u>kritisch hinterfragen</u> (1.4.2) MSA: wesentliche Aussagen <u>aus umfangreichen gesprochenen Texten</u> verstehen, diese Informationen <u>sichern</u> und wiedergeben (1.4.2)	
Lösungshäufigkeit	2.2 a)+b): 51 %	2.2 c)+d): 58 %
Anforderungsbereich	II	

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Intentionen des in der vorliegenden Erzählung genannten Autors sind zentral für die gesamte Handlung. Daher ist auch die exakte Ermittlung derselben für eine angemessene Texterschließung unverzichtbar. Für eine korrekte Lösung ist der Abgleich mit den Erinnerungen an den gehörten Textausschnitt erforderlich. Hierbei wirken die vier Lösungsoptionen unterstützend, die im Rahmen eines geschlossenen Formats jeweils textbezogen als „richtig“ oder „falsch“ eingeordnet werden sollen, ebenso die wörtliche Auffindbarkeit der korrekten Lösung im Text.

Anregungen für den Unterricht

Nicht das Äußere oder die Handlungen, sondern ganz wesentlich auch die Intentionen sind für die angemessene Vorstellungsbildung als Teil des Gesamtverständnisses von Texten unerlässlich. Diese als explizit oder implizit im Text auffindbaren Informationen zu ermitteln, muss Teil jeglicher Textarbeit sein. Deshalb sollten Aufgaben dazu als unverzichtbare Teilaspekte von Handlungsträgern auch im Kontext von Hörtexten grundsätzlich dazugehören.

Teilaufgabe 2.3

RICHTIG a)+b)	Was wird über den Schriftsteller gesagt? Er ...		
		richtig	falsch
	a) hat einen rötlichen Vollbart.	☒	☐
RICHTIG c)+d)	b) ist sehr zurückhaltend.	☒	☐
	c) ist das erste Mal in der Bibliothek.	☐	☒
	d) wirkt fröhlich.	☐	☒

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und <u>kritisch hinterfragen</u> (1.4.2) MSA: wesentliche Aussagen <u>aus umfangreichen gesprochenen Texten</u> verstehen, diese Informationen <u>sichern</u> und wiedergeben (1.4.2)	
Lösungshäufigkeit	2.3 a)+b): 23 %	2.3 c)+d): 67 %
Anforderungsbereich	I	

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe betrifft ein äußerliches Merkmal der zentralen Figur des Autors. Es ist für das Gesamtverständnis dieses Hörtextes nicht unverzichtbar, ergänzt jedoch die Entwicklung eines mentalen Modells zur Figur und die entsprechende Übertragung der Texthandlung auf eine visuelle Ebene. Das geschlossene Format bietet für die Lösung der Aufgabe insgesamt vier Lösungsoptionen an, allerdings auch zu vier unterschiedlichen Kategorien. Unterstützend wirkt hierbei jedoch, dass die korrekte Lösung wörtlich im Text auffindbar ist und zudem noch dem Klischee eines irischen (rotbärtigen) Mannes entspricht.

Anregungen für den Unterricht

Die äußere Erscheinung von Handlungsfiguren ist für die Entwicklung mentaler Modelle dazu unverzichtbar. Erst wenn ein vollständiges Bild der Figuren im Kopf entsteht, kann die Handlung auf eine visuelle Ebene übertragen werden und insgesamt als Imagination zur Verfügung stehen. Deshalb ist die Frage nach äußeren Merkmalen unverzichtbarer Bestandteil von Aufgaben zur Texterschließung.

Im Kontext des vorliegenden Hörtextes könnte der Unterricht gut an die äußeren Merkmale anknüpfen – nicht nur die Figuren betreffend, sondern auch den Ort: Bilder nebliger Hafenkulissen um 1900, verlassener Klosterruinen, steiler Treppen oder Fledermäuse stärken die Fähigkeit zur Imagination und damit auch zur Deutung und Bewertung des auditiv repräsentierten Textes.

Teilaufgabe 2.4

RICHTIG	Whitby Abbey ist heute noch die riesige Ruine ...
	☐ einer Ritterburg.
	☐ eines Königsschlosses.
	☒ einer Klosterkirche.
	☐ eines Fürstenpalastes.

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und <u>kritisch hinterfragen</u> (1.4.2) MSA: wesentliche Aussagen <u>aus umfangreichen gesprochenen Texten</u> verstehen, diese Informationen <u>sichern</u> und wiedergeben (1.4.2)
Lösungshäufigkeit	54 %
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

In einem geschlossenen Format werden zur Ermittlung des Handlungsortes vier plausible Optionen angeboten, die zur korrekten Lösung eines sorgfältigen Abgleichs mit dem gehörten Text bedürfen. Außerdem ist der im weiteren Verlauf erwähnte Satz „ein Ort – eher geeignet, Gott zu fürchten, als ihn zu lieben“ als Hinweis auf ein kirchliches Gebäude von Nutzen, auch wenn der gesuchte Begriff der Klosterkirche zusätzlich noch wörtlich im Text auffindbar ist. Inhaltlich ist die exakte Ermittlung dieses Details von Relevanz: Steht doch die Dramaturgie der teuflischen Figur Dracula vor allem im Kontrast zu Kloster und Kirche! Die anderen drei Orte hätten nicht annähernd das Potenzial dazu.

Anregungen für den Unterricht

Für die Deutung der Dracula-Figur ist die Erfassung als teuflisch und antiklerikal entscheidend. Diese Gegensätze als handlungsbestimmende Dramaturgie zu ermitteln, ist für die Entwicklung umfassender Lesekompetenz unverzichtbar. Sie am vorliegenden Beispiel und analog dazu in anderen Texten herauszuarbeiten, ist für auditiv vermittelte wie für gedruckte Texte von großem Wert. Schließlich liegt genau darin die Wirkung literarischen Handelns und entsprechender Qualität.

Teilaufgabe 2.5

Über Whitby Abbey wird gesagt, man lerne hier das Fürchten. Durch welche Aussage wird das im Hörtext deutlich? Nenne eine.



.....

RICHTIG	<i>Sinngemäß:</i> Es ist ein unheimlicher und düsterer Ort. / Man bekommt hier ein unwohles Gefühl/Frösteln.
---------	--

BEISPIELE	Beispiele für richtige Antworten:
	✓ Es wird gesagt, dass sich selbst Gott hier fürchte.
	✓ durch die Fledermäuse in der Ruine
	Beispiele für falsche Antworten:
	X weil der Erzähler über Vampire redet
	X Es ist eine Geschichte über einen Teufel.

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und <u>kritisch hinterfragen</u> (1.4.2) MSA: wesentliche Aussagen <u>aus umfangreichen gesprochenen Texten</u> verstehen, diese Informationen <u>sichern</u> und wiedergeben (1.4.2)
Lösungshäufigkeit	20 %
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe macht die enge Verbindung zwischen dem im Text dargestellten Prozess der Entwicklung einer Handlungsfigur mit der für den künftigen Roman geplanten Atmosphäre deutlich: hier wie dort Orte des Fürchtens. Dieses Grundgefühl wird durch die explizit im Hörtext auffindbare Beschreibung der Ruine der Klosterkirche als „ein düsterer Ort – eher geeignet, Gott zu fürchten, als ihn zu lieben“ ausgedrückt. Inhaltlich ist dieses Textdetail für die Erfassung der Atmosphäre der Handlung von zentraler Bedeutung. Die sinngemäße Wiedergabe in einem offenen Aufgabenformat stellt hohe Anforderungen an die Merkfähigkeit und setzt das Gespür für die Wirkung der Schilderung dieses Ortes voraus, ebenso für den Kontrast zwischen Kirche/Gott und der Unheimlichkeit desselben.

Anregungen für den Unterricht

Für ein vertieftes Textverständnis ist nicht nur die Ermittlung von Figuren, Orten und Handlungen erforderlich, sondern darüber hinaus auch das Erfassen der Atmosphäre im Kontext derselben. Dieser Aspekt sollte daher grundsätzlich Eingang in die Erschließung von Texten finden – in gedruckter wie in auditiver Form.

Im Zusammenhang mit dem vorliegenden Text könnten Recherchen zu weiteren Orten mit vergleichbar gruseliger Atmosphäre angestellt werden, beispielsweise als Sammlung von Begriffen, aber auch Abbildungen. Darüber hinaus könnten entsprechende Hintergrundgeräusche gesammelt, auch aktiv selbst produziert und deren Wirkung thematisiert werden.

Teilaufgabe 2.6

RICHTIG	Wie viele Treppenstufen sind es von Whitby Abbey zur Bibliothek?
	☐ 196
	☐ 197
	☐ 198
	☒ 199

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und <u>kritisch hinterfragen</u> (1.4.2) MSA: wesentliche Aussagen <u>aus umfangreichen gesprochenen Texten</u> verstehen, diese Informationen <u>sichern</u> und wiedergeben (1.4.2)
Lösungshäufigkeit	85 %
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Für das angemessene Verständnis des Hörtextes ist vor allem die Tatsache von Bedeutung, dass der Autor einen sehr weiten Weg auf einer ungewöhnlich langen Treppe zur Bibliothek zurücklegen musste. Die exakte Ermittlung der Anzahl von Treppenstufen ist daher eher von zweitrangiger Bedeutung. Dementsprechend ist die Aufgabe als geschlossenes Format mit vier Lösungsoptionen gestaltet. Die korrekte Lösung ist explizit als Information im Text auffindbar und muss als solche aus der Erinnerung abgerufen werden. Hier ist vor allem die Merkfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gefragt.

Anregungen für den Unterricht

Um Merkfähigkeit als wesentliches Element von Zuhörkompetenz zu trainieren, sind regelmäßige Übungen zum Abrufen expliziter Angaben zu Daten und Zahlen aus lediglich auditiv präsentierten Texten von großem Wert – nicht nur für die Texterschließung, sondern auch für unterschiedliche Kontexte des Alltags.

Teilaufgabe 2.7

Streiche in jedem Satz die inhaltlich falsche Information durch.

RICHTIG	A) In der Bibliothek fragt Stoker nach einem Buch über ungarische/englische Geschichte.
	B) Dieses Buch hatte ihm ein Professor bei einem Treffen in Budapest/London empfohlen.

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und <u>kritisch hinterfragen</u> (1.4.2)
	MSA: wesentliche Aussagen <u>aus umfangreichen gesprochenen Texten</u> verstehen, diese Informationen <u>sichern</u> und wiedergeben (1.4.2)
Lösungshäufigkeit	52 %
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe fordert die exakte Wiedergabe lokaler Kontexte. Dabei betrifft der erste Bezug die wesentliche Information zum geografischen Ursprung der realen Dracula-Figur und ist damit für das Gesamtverständnis des Textes von zentraler Bedeutung. Dagegen erscheint die Wiedergabe des Ortes zum Hinweis darauf von geringerer Relevanz. Für die richtige Lösung ist auch hierfür die exakte Erinnerung an dieses Detail des Hörtextes erforderlich, zumal eine Begegnung mit dem Hinweisgeber angesichts der Verortung der Romanfigur in Ungarn auch bei ungenauer Erinnerung in Budapest denkbar wäre.

Anregungen für den Unterricht

Orte der Handlungen sind für die Entwicklung mentaler Modelle unverzichtbar, deshalb bieten sich Übungen zur Merkfähigkeit auch in Bezug auf die entsprechenden Handlungsdetails an.

In Zusammenhang mit dem vorliegenden Text wäre vor allem die genaue Ermittlung des Ursprungslandes Ungarn auf der Landkarte sinnvoll – einschließlich geographischer Gegebenheiten vor Ort.

Teilaufgabe 2.8

RICHTIG	Wie wird Fürst Vlad Draculea in dem Buch auch bezeichnet?
	Herr der ...
	☒ Finsternis
	☐ Finsterkeit
	☐ Düsternis
	☐ Dunkelheit

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und <u>kritisch hinterfragen</u> (1.4.2) MSA: wesentliche Aussagen <u>aus umfangreichen gesprochenen Texten</u> verstehen, diese Informationen <u>sichern</u> und wiedergeben (1.4.2)
Lösungshäufigkeit	80 %
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe fokussiert die zentrale Figur Dracula, vor allem die ideengebende ursprüngliche Person des Fürsten Vlad Draculea und seines Beinamens. Inhaltlich ist dieses Detail von zentraler Bedeutung, weil dieser Beiname nicht nur die später daraus entwickelte Romanfigur, sondern die gesamte Atmosphäre der fiktionalen Handlung prägt.

Für die Ermittlung der korrekten Lösung werden vier plausible Optionen in einem geschlossenen Format angeboten. Der Attraktor ist überdies wörtlich im Text auffindbar, sofern eine entsprechende Merkfähigkeit vorhanden ist.

Anregungen für den Unterricht

Namen und entsprechende Umschreibungen von Personen sind prägende Elemente von Texten. Hier bei auditiven Präsentationen genau zuhören zu können, ist wesentlich für die Entwicklung eines mentalen Modells zum Gesamttext und setzt ein regelmäßiges Training von Merkfähigkeit voraus.

Im Anschluss an den vorliegenden Text wäre im Sinne der Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenz die Erstellung einer Sammlung prägender Beinamen einschließlich der Thematisierung ihrer jeweiligen Bedeutung sinnvoll.

Teilaufgabe 2.9

Was fasziniert den Schriftsteller an dem Namen Dracula? Nenne zwei Beispiele.

1. 
2. 

RICHTIG	<i>Beide der folgenden Elemente müssen sinngemäß genannt sein: der Klang des Namens UND die Bedeutung des Namens (Teufel)</i>
BEISPIELE	<i>Beispiele für falsche Antworten:</i> X gruselige Gestalt X unbekannte Horrorfigur

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und <u>kritisch hinterfragen</u> (1.4.2) MSA: wesentliche Aussagen <u>aus umfangreichen gesprochenen Texten</u> verstehen, diese Informationen <u>sichern</u> und wiedergeben (1.4.2)
Lösungshäufigkeit	27 %
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Für die Lösung dieser Aufgabe ist die genaue Erinnerung an die zwei wörtlich im Text auffindbaren zentralen Aspekte der Faszination des Autors für die Figur Dracula: Bedeutung (=Teufel) und Klang des Namens! Ein-

deutiger Hinweis auf die zentrale Bedeutung dieser beiden Aspekte ist der vorangestellte Satz „Diese Information trifft den Autor wie ein Blitz.“. Die besondere Anforderung besteht in der Merkfähigkeit, die Voraussetzung für die explizite Informationsentnahme ist. Die Offenheit des Formats stellt wegen der wörtlich auffindbaren Begriffe dagegen keine besonders hohen Anforderungen dar.

Inhaltlich sind Klang und Bedeutung der Namen von Romanfiguren grundsätzlich relevant für die Entwicklung von Handlungen und deshalb auch als Aufgabengegenstand für die Erschließung dieses Textes geeignet. Dadurch wird die Einsicht in die bewusste Gestaltung von Texten geschärft, die nicht nur auf Figuren, Handlungen oder Sprache, sondern auch bereits auf Namengebungen bezogen ist.

Anregungen für den Unterricht

Diese Aufgabe bietet einen guten Anlass, Namen von Handlungsfiguren auf ihre Bedeutung und ihren Klang hin zu untersuchen, um deutlich zu machen, dass Namen in solchen Kontexten bewusst ausgewählt und nicht beliebig austauschbar sind. Daran anschließend könnten auch Namen von Schülerinnen und Schülern Gegenstand ähnlicher Recherchen werden.

Teilaufgabe 2.10

Nenne vier Hintergrundgeräusche.

1. 
2. 
3. 
4. 

RICHTIG	<i>Die folgenden Geräusche können sinngemäß genannt sein:</i> ✓ Möwen(-geschrei) („Vögel“ <i>genügt nicht</i>.) ✓ Wellen(-schlagen)/Meer(-esrauschen); <i>falsch</i>: (Laufen durch das) Wasser ✓ Schritte (auf der Treppe), <i>auch richtig</i>: Fußtritte/stampfen/gehen/Schuhe; <i>falsch</i>: Schuhe klappern auf der Straße (<i>Letzteres ist ein verfälschender Zusatz.</i>) ✓ (Pfeifen des) Wind(-es); <i>auch richtig</i>: zischende Luft („heulen“ <i>genügt nicht, weil es nicht eindeutig ist.</i>) ✓ Fledermäuse ✓ Klopfen (an der Tür) / Türklappern („Tür“ oder „Klappern“ <i>alleine genügt nicht, weil es nicht eindeutig ist, „Klopfen“ allein hingegen ist eng mit Türen assoziiert.</i>) ✓ (Umblättern von Buch-)Seiten; <i>auch richtig</i>: Papier(-rascheln), Umblättern <i>Hinweis: Für zwei richtig genannte Geräusche wird ein Punkt vergeben, maximal zwei Punkte.</i>
BEISPIELE	<i>Beispiele für falsche (Teil-)Antworten:</i> - X Geflatter - X Treppe - X Musik - X Eulengeschrei

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und <u>kritisch hinterfragen</u> (1.4.2) MSA: wesentliche Aussagen <u>aus umfangreichen gesprochenen Texten</u> verstehen, diese Informationen <u>sichern</u> und wiedergeben (1.4.2)
Lösungshäufigkeit	50 %
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Hintergrundgeräusche dieses auditiv präsentierten Textes sind den Schülerinnen und Schülern aus dem unmittelbaren oder mittelbaren Erfahrungskontext bekannt. Sie sind in der vorliegenden Aufnahme gut identifizierbar und dem Handlungsverlauf entsprechend gut im Nachhinein aus der Erinnerung abrufbar. Die Anforderung besteht darin, die Hintergrundgeräusche nicht nur zu identifizieren, sondern auch mit den treffenden Begriffen zu versehen und im offenen Aufgabenformat zu notieren.

Anregungen für den Unterricht

Im Zusammenhang mit dieser Aufgabe bieten sich weitere Übungen zur Identifizierung von Geräuschen einschließlich entsprechender Spracharbeit an: „Was hörst du? Schreibe auf!“ Hierbei an der Genauigkeit auf sprachlicher Ebene zu arbeiten, aber ebenso an der sprachlichen Gestaltung selbst ist von großem Wert, da im Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler nicht selten viele unterschiedliche Geräuschkulissen zeitgleich auf sie einwirken und deshalb teilweise im Einzelnen nicht mehr wahrgenommen oder gar gedeutet werden.

Teilaufgabe 2.11

Welche Wirkung haben alle Geräusche zusammen auf die Zuhörerinnen und Zuhörer?

Die Geräusche wirken ...



.....

RICHTIG	<i>Sinngemäß:</i> unheimlich / gruselig / bedrohlich / schaurig / geheimnisvoll
BEISPIELE	<i>Beispiele für falsche Antworten:</i> ☒ laut ☒ normal ☒ komisch ☒ entspannend

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und <u>kritisch hinterfragen</u> (1.4.2) MSA: wesentliche Aussagen <u>aus umfangreichen gesprochenen Texten</u> verstehen, diese Informationen <u>sichern</u> und wiedergeben (1.4.2)
Lösungshäufigkeit	54 %
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe fordert die Beschreibung der Wirkung der Geräusche in der Audio-Version des Textes in Form von Adjektiven. Sie zielt damit auf die Ebene der Deutung, nicht der wörtlichen Informationsentnahme und impliziert daher entsprechende Anforderungen an die sprachliche Gestaltung im Rahmen eines offenen Formates.

Anregungen für den Unterricht

Die Frage der Wirkung ist für eine angemessene Texterschließung von zentraler Bedeutung. Diese nicht nur auf Figuren, Handlungen oder Orte, sondern bei Audio-Versionen von Texten auch auf Geräusche oder ggf. Stimmlagen oder Pausen zu beziehen, ist ein lohnenswertes Unterfangen. Auf diese Weise auch die Wahrnehmung der Alltagsgeräusche differenzierter zu gestalten und deren Wirkungen nachzuspüren, fördert nicht nur die persönliche Aufmerksamkeit, sondern im Kontext von Texterschließungen auch die Kompetenz, unterschiedliche Mittel auditiver Gestaltung von Texten daraufhin gezielter auf- und wahrzunehmen.

Teilaufgabe 2.12

RICHTIG a)+b)	In welchen Situationen spricht die Figur Bram Stoker? Bram spricht bei ...		
		richtig	falsch
	a) der Ausleihe eines Buches.	☒	☐
	b) einem Spaziergang durch Whitby.	☐	☒
RICHTIG c)+d)+e)	c) der Übersetzung des Namens Dracula.	☒	☐
	d) dem Abstieg zur Bibliothek.	☐	☒
	e) dem Rundgang durch die Ruine.	☐	☒

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen (1.4.2), Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln (1.4.3) MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2), Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln (1.4.3)	
Lösungshäufigkeit	2.12 a)+b): 39 %	2.12 c)+d)+e): 50 %
Anforderungsbereich	II	

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe fokussiert die Person des Autors Bram Stoker hinsichtlich seiner verbalen Aktionen. Dabei geht es nicht um den Inhalt des Gesprochenen, sondern lediglich um das Sprechen selbst. Zur Unterstützung der Lösung werden fünf Optionen angeboten, die jeweils als „richtig“ oder „falsch“ eingestuft werden müssen. Schwierigkeitsmindernd wirkt außerdem die Tatsache, dass alle als „falsch“ einzuordnenden Optionen nicht auf kommunikative soziale, sondern individuelle Situationen bezogen sind. Letztlich bedarf es für eine korrekte Lösung aber auch einer guten Merkfähigkeit hinsichtlich der Rekapitulation des Handlungsverlaufs, aber auch der Sprechanteile. Inhaltlich betreffen diese durchaus einen relevanten Aspekt der Handlung, nämlich die Suche nach einer Horrorfigur.

Anregungen für den Unterricht

Für die Rezeption von Audio-Texten ist die Frage, wer spricht und an welcher Stelle es geschieht, für eine erste Orientierung im Text von zentraler Bedeutung. Deshalb sollten entsprechende Aufgaben grundsätzlich Teil des Aufgabenrepertoires zu entsprechenden Texten sein. Erst der wiederholte Einsatz solcher Fragestellungen führt zur Internalisierung und damit zum Etablieren dieser sinnvollen Strategie zur Erschließung von Audio-Texten.

Kompetenzbereich „Lesen“

Einführung

(Miriam Possmayer)

Lesen als Prozess der aktiven Rekonstruktion von Bedeutung

In der Leseforschung besteht weitgehender Konsens über den Begriff der Lesekompetenz und seiner Subkomponenten, der ganz wesentlich in der Kognitionstheorie fundiert ist. „Gegenwärtige kognitionstheoretische Modelle gehen davon aus, dass Lesen ein kognitiv konstruktiver Vorgang ist, der die aktive Bildung von Bedeutungen verlangt“ (Rosebrock/Nix 2008, S. 17). Diese Hervorhebung der aktiven und konstruktiven Leistungen der Leserin oder des Lesers, einen Text auf der Grundlage von Vorwissen, Lesemotivation und grundlegenden Lesefertigkeiten mit Bedeutung zu versehen, legt den Grundstein für einen didaktisch umsetzbaren Kompetenzbegriff.

Die Fähigkeit zum Leseprozess ist so ganz im Sinne eines *literacy*-Konzepts als Schlüsselkompetenz zu verstehen, die die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht und befähigt, zwischen der eigenen Lebenswirklichkeit und anderen Medien zu unterscheiden und konstruktiv Gelesenes zu reflektieren und zu bewerten. Diese Kompetenzbestimmung bezieht sich hier jedoch allein auf die kognitiven Prozessebenen des Lesens. Ein Kompetenzbegriff, der auf einem breiten fachdidaktischen Fundament ruht, muss jedoch alle Dimensionen der Lesekompetenz, also auch Lesemotivation und Anschlusskommunikation berücksichtigen, da Verstehens- und Verständigungskompetenzen Voraussetzungen für die Teilnahme am kulturellen Leben darstellen und Lesefreude sowie Leseinteresse einen wesentlichen Einfluss auf die kognitiven Leistungen haben. Innerhalb eines Tests wie VERA 6 spielen aus testtheoretischen Gründen zwar nur testbare kognitive Lesefähigkeiten eine Rolle, die sich im konkreten Leseprozess abbilden, aber ohne diese könnten weitere Aspekte der Lesekompetenz, wie Lesefreude und Kommunikation über Gelesenes, nicht angemessen realisiert werden. Innerhalb der Didaktischen Handreichung können dafür jedoch einzelne Aspekte der Anschlusskommunikation und der Förderung von Lesemotivation thematisiert werden. Mit Blick auf die Lesesozialisation ist gerade der Kompetenzstand in der 6. Klasse besonders interessant, da zum einen die Automatisierung beim Erkennen der Wörter und Sätze so weit fortgeschritten ist, dass die kognitiven Ressourcen für die eigentliche denkende Verarbeitung des Gelesenen zur Verfügung stehen und sich die Schülerinnen und Schüler zum anderen noch nicht in der sogenannten „Pubertätskrise“ befinden, in der viele die Lust am privaten Lesen verlieren. Verfahren zur Förderung von Lesemotivation können in dieser Altersstufe also noch gezielt eingesetzt werden. Gerade in dieser Phase der Lesesozialisation verstärken sich Motivation und Kompetenz gegenseitig – sowohl im Positiven, als auch im Negativen. Kinder, die hoch motiviert sind, werden das Problem zwischen dem Textverstehen und dem Dechiffrieren auf Wortebene zielstrebig angehen, als solche mit weniger Motivation, sodass die Interessierten auch mehr lesen und diese Schwierigkeit entsprechend schneller überwinden.

Der Leseprozess

Der Leseprozess besteht in Anlehnung an das kognitionstheoretische Lesemodell nach Richter/Christmann (2002) aus fünf Teilprozessen, die verschiedenen Hierarchie-Ebenen zugeordnet werden und im konkreten Leseprozess immer miteinander agieren.

Hierarchieniedrige Prozessebenen:

- Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung
- Lokale Kohärenzbildung auf der Satzebene

Hierarchiehohe Prozessebenen:

- Globale Kohärenzbildung
- Erkennen von Superstrukturen
- Identifizieren von Darstellungsstrategien (rhetorische Strategien)

Das Ergebnis des Leseprozesses ist eine „(...) innere, gleichsam holistische Repräsentation des Gelesenen, das mentale Modell, in das neue Textmomente ständig Eingang finden, sodass es korrigiert, differenziert, insgesamt: prozessiert wird“ (Rosebrock/Nix 2008, S. 20).

Lesekompetenz stellt also keine einzige Fähigkeit dar, sondern ist eine Bündelung mehrerer Teilfähigkeiten, die jeweils auf unterschiedlichen kognitiven Ebenen angesiedelt sind. Diese Einsicht ist besonders für die Förderung basaler Lesefähigkeiten essentiell. Rosebrock und Nix fassen diese Ebenen in ihrem Mehr-Ebenen-Modell wie folgt zusammen:

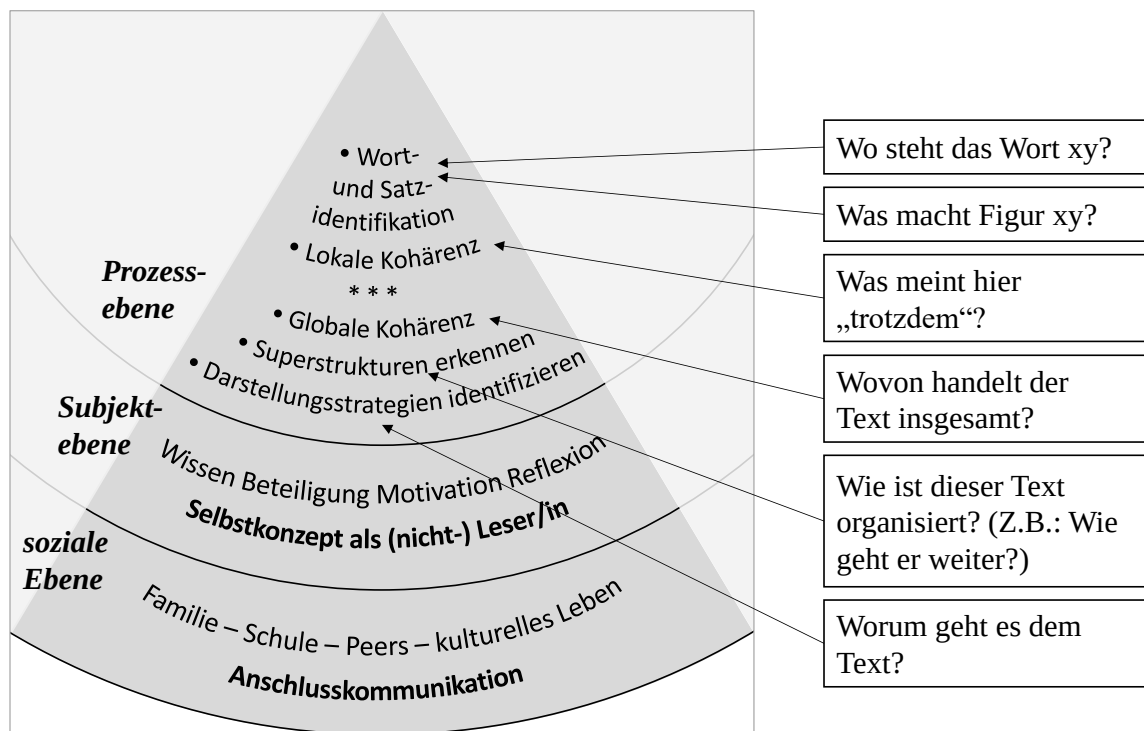


Abbildung 1: Kompetenz-Modell des Lesens in didaktischer Perspektive (Rosebrock/Nix 2008, S. 16).

Die verschiedenen Prozessebenen des Lesens

Prozessebene: Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung

Diese Prozessebene beginnt bei den basalen Lesefähigkeiten: Buchstaben und Wörter werden auf der Grundlage von im Gedächtnis gespeicherten Buchstabeneinheiten identifiziert: „Die semantische Verfügbarkeit von Wörtern in ihrer Buchstabengestalt ist wichtig für die Geschwindigkeit und für die kognitive Mühelosigkeit, in der sie identifiziert werden können“ (Rosebrock/Nix 2008, S. 18). Zum Verstehen eines Satzes müssen Wortfolgen auf der Grundlage ihrer semantischen Relationen zu einem Satzganzen verbunden werden. Dieser Prozess wird erleichtert, wenn *top-down*-Leistungen (wissensgeleitete Verarbeitungsrichtung) zur Unterstützung eingesetzt werden können. Es wird Vorwissen aktiviert, über das auch schon Leseanfängerinnen und -anfänger verfügen, wie ein differenzierter Wortschatz oder ein ausreichendes Kontextwissen. Die andere Verarbeitungsrichtung ist textgeleitet: *bottom-up*. Schwächere Leserinnen und Leser müssen sich ganz auf die einzelnen Buchstaben oder Wörter konzentrieren, um zu einem sinnvollen Satzganzen zu kommen.

Einflussfaktoren

Wesentliche Determinanten der Lesefähigkeit sind auf dieser Prozessebene die phonologische Rekodierung, der lexikalische Zugriff (Sichtwortschatz), die syntaktische und semantische Analyse von Wortfolgen wie auch die Leseflüssigkeit, genannt *fluency* (vgl. Rosebrock/Nix 2006). Die Leseflüssigkeit stellt einen wichtigen Einflussfaktor auf die Leseleistung auch von schwächeren Schülerinnen und Schülern der höheren Jahrgangsstufen dar. Daten aus der Förderpraxis belegen einen direkten Zusammenhang zwischen den Einzelkomponenten der Leseflüssigkeit und dem Textverstehen. Dieser Begriff umfasst die Lesegenauigkeit, die Automatisierung, die Lesegeschwindigkeit und die Prosodie, also die Fähigkeit, einen Satz oder Text mit der angemessenen Betonung zu lesen. Die Dekodierfähigkeit ist eng verbunden mit der begrenzten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses: Defizite im Erkennen von Wörtern und ihrer Zuordnung zu Bedeutungen führen zu einer höheren Belastung im Arbeitsgedächtnis. Die Lesegenauigkeit, also die Fähigkeit zur exakten De- bzw. Rekodierung von Wörtern wie auch die Automatisierung dieser Dekodierfähigkeit sind didaktisch beeinflussbar. Gerade in der 6. Klasse verfügen noch nicht alle Schülerinnen und Schüler über eine angemessene Leseflüssigkeit, obwohl der Erwerb der basalen Leseprozeduren bereits in der Primarstufe abgeschlossen sein sollte. Die Leseflüssigkeit ist für höhere Verstehensleistungen essentiell, da sie die Automatisierung dieser Prozesse und die kognitiven Ressourcen der Schülerinnen und Schüler soweit entlastet, dass sie sich Gedanken über

die Inhalte des Textes machen können. Lautleseverfahren – ganz besonders Lese-Tandems – sind in der frühen Sekundarstufe I deshalb nicht nur sinnvoll, sondern sogar unerlässlich.

Prozessebene: Lokale Kohärenzbildung auf der Satzebene

Auf dieser Ebene werden semantische und syntaktische Relationen zwischen aufeinanderfolgenden Sätzen aufgebaut, um zu einer zusammenhängenden Textrepräsentation zu gelangen. Eine gute Leserin bzw. ein guter Leser schafft es ohne Probleme, auf dieser Ebene Sinnzusammenhänge aufzubauen, indem sie oder er durch das Herstellen von Inferenzen Leerstellen im Text sinnvoll ergänzt. Schwächere Leserinnen und Leser hingegen, die zudem über kein Kontextwissen verfügen, können nur schwer einen sinnvollen Zusammenhang zwischen den einzelnen Sätzen herstellen.

Einflussfaktoren

Eine wichtige Determinante, die unmittelbar mit der Lesegeschwindigkeit und der Automatisierung zusammenhängt, ist auch hier die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses. Wenn zu viel Zeit und Aufwand gebraucht werden, um einen Satz zu erlesen und zu verstehen, ist die Kapazität des Gedächtnisses bis zum Erlesen des nächsten Satzes schon erschöpft und die Leserin bzw. der Leser weiß nicht mehr, was am Anfang stand. Das bereichsspezifische Vorwissen bildet einen ganz erheblichen Einflussfaktor: „Besonders bemerkenswert ist die Tatsache, dass Defizite in hierarchieniedrigen Lesefähigkeitskomponenten durch angemessenes inhaltliches Vorwissen vollständig ausgeglichen werden können“ (Richter/Christmann 2002, S. 20). Ebenso wichtig ist es, eine semantische und syntaktische Analyse der Sätze vornehmen zu können, um sie sinnvoll verbinden zu können. Hier spielen also auch der Wortschatz und das Wissen über syntaktische Strukturen eine wesentliche Rolle.

Prozessebene: Globale Kohärenzbildung

„Aber komplexeres Leseverstehen fängt erst an, wenn die lokalen Kohärenzen nicht nur hergestellt, sondern auch in reduzierenden Organisationsvorgängen verdichtet und miteinander verknüpft werden“ (Rosebrock/Nix 2008, S. 19). Erst jetzt kann die Leserin oder der Leser eine genaue Vorstellung davon bilden, um was es in dem Text eigentlich geht, sie oder er fügt die kleinen lokalen Kohärenzen zu einem großen Ganzen, zur globalen Kohärenz zusammen und bildet eine mentale Repräsentation des Textes. Hierfür wendet sie oder er Makroregeln an wie das Auslassen, Generalisieren und Konstruieren, um zu einer Makrostruktur des Textes zu gelangen.

Einflussfaktoren

Es gibt hinsichtlich dieser Prozessebene Determinanten, die der unmittelbaren didaktischen Intervention nicht zugänglich sind, wie etwa die allgemeinen Denkfähigkeiten. Andere Determinanten hingegen sind für den Unterricht interessant, etwa das Strategiewissen der Schülerinnen und Schüler als kognitives Werkzeug für die Prozessebene und deren Selbstbild als Leserin oder Leser auf der Subjektebene: Wenn sie sich als kompetente Leserin oder Leser empfinden und Erfolgserlebnisse haben, steigert das ihr Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten. Die Frustrationstoleranz und die Leseausdauer werden gefördert und dadurch auch die Lesemotivation, ein auch von den PISA-Autorinnen und -Autoren hervorgehobener Einflussfaktor auf die Leseleistung. „Dabei bieten sich bei der Verarbeitung von Leistungsrückmeldungen vor allem bei der Leistungsattribution und bei der Wahl der Vergleichsperspektive Interventionsmöglichkeiten, um ungünstige Effekte auf das Selbstkonzept zu vermeiden“ (Strebblow 2004, S. 285). Um das Selbstbild der Schülerinnen und Schüler als kompetente Leserin oder Leser zu fördern, bieten sich im Unterricht sogenannte Vielleseverfahren an, etwa in Form der Leseolympiade oder der stillen Lesezeit.

Prozessebene: Erkennen von Superstrukturen

Diese Leseprozessebene beinhaltet die Fähigkeit zur Konstruktion einer globalen Ordnung von Texten. Diese Ordnung ist unabhängig vom konkreten Inhalt eines Textes und umfasst in Form von Regeln und Kategorien (Superstrukturen), die im Gedächtnis abgespeichert sind, allgemeines Wissen über Texte. Dieses Wissen steuert dann in Form von Erwartungshaltungen den Leseprozess, denn die Leserin bzw. der Leser besitzt Kenntnisse darüber, wie Texte dieser Art ungefähr „funktionieren“. Man bezeichnet solche Strukturen auch als Textprozeduren.

Einflussfaktoren

Sprach-, Text- und Weltwissen sowie domänenspezifisches Wissen über Sachtexte und literarische Genres sind maßgeblich daran beteiligt, Superstrukturen bilden zu können.

Prozessebene: Identifizieren von Darstellungsstrategien (rhetorischen Strategien)

Auf dieser hierarchiehöchsten Ebene versucht die Leserin bzw. der Leser aus einer Metaperspektive, die rhetorischen, stilistischen und argumentativen Strategien zu ermitteln, mit deren Hilfe die Autorin bzw. der Autor

ihre bzw. seine Textintention umzusetzen sucht. Somit bilden die Kenntnis und das Ermitteln von Darstellungsstrategien die wesentlichen Anforderungen. Dies spielt z. B. beim Erkennen von Märchenparodien eine wesentliche Rolle, aber auch dabei, Information und Wertung oder bestimmte Zusammenhänge zwischen Inhalt und Form in einem Text erkennen und reflektieren zu können.

Einflussfaktoren

Eine wesentliche Determinante ist die Fähigkeit, auf der Grundlage von Vorwissen Textstrukturen und rhetorische Mittel eines Textes aus einer kritischen Distanz heraus zu reflektieren und zu bewerten.

Vor dem Hintergrund eines so definierten Kompetenzbegriffes lässt sich auch hinterfragen, welche Textmerkmale als schwierigkeitsgenerierend anzusehen sind. Weit verbreitet ist es, Texte anhand des Lesbarkeitsindex (LIX) in ihrer Schwierigkeit zu klassifizieren. Dieser ergibt sich aus der Summe der durchschnittlichen Satzlänge eines Textes und des prozentualen Anteils langer Wörter (mehr als sechs Buchstaben). Der LIX berücksichtigt also nur syntaktische Merkmale, die z. B. die Polyvalenz literarischer Texte nicht erfassen können. Köster hat für literarische Texte in der Zeitschrift „Deutschunterricht“ einen anderen Vorschlag vorgestellt, der dem hier vorgestellten Begriff von Lesekompetenz entgegenkommt:

Schwierigkeitsbestimmende Merkmale von Texten			
Textmerkmale		Voraussetzungen von Texten	
Komplexität • auf der Ebene des Geschehens/der Handlung/des Plots • auf der Ebene der ästhetischen Inszenierung (Perspektivenvielfalt; Informationsregulation) • auf der Ebene der Syntax • auf der Ebene der vom Leser zu ziehenden Schlussfolgerungen/zu leistenden Verknüpfungen	Ästhetische Evidenz • Merkmale, die das intuitive Erfassen von Texten regulieren (z. B. Anschaulichkeit)	Weltwissen • z. B. historisches Wissen, soziales Beziehungswissen	Intertextuelles Wissen • z. B. textsortenspezifisches Wissen, Wissen über literarische Vorläufer und Bezugstexte

Tabelle 1: Köster (2005, eigene Darstellung)

Diese Merkmale scheinen in ihrer Bezeichnung etwas elaboriert für die Sekundarstufe I, jedoch lassen sie sich an altersentsprechenden Texten veranschaulichen, für das Schülerklientel sprachlich anpassen und sogar für Sachtexte adaptieren. So lassen sich Texte zur Leseförderung finden, die sowohl den Lesefertigkeiten, als auch den intellektuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entsprechen.

Übersicht über die Ebenen des Leseprozesses und Fördermöglichkeiten

Prozess-Ebenen des Lesens	Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung	Lokale Kohärenzbildung auf der Satzebene	Globale Kohärenzbildung	Erkennen von Superstrukturen	Identifikation von Darstellungsstrategien
	Prozesse der Worterkennung sowie der Verbindung von Wortfolgen zu einem Satzganzen. Die Wortfolgen müssen hierfür semantisch und bei Schwierigkeiten syntaktisch analysiert werden.	Verknüpfen der Bedeutung eines Satzes mit der des nächsten, indem die semantische Relation von Satzfolgen analysiert wird.	Verdichten und Verknüpfen der lokalen Kohärenzen auf der Satzebene zu größeren kohärenten Textteilen. Es werden Makrostrukturen gebildet, welche die inhaltlichen Strukturen des Textes darstellen.	Konstruieren einer globalen Ordnung von Texten, welche unabhängig vom Inhalt ist. Sie wird gespeichert in Form von Regeln und Kategorien und steuert als Erwartungshaltung den Leseprozess.	Ermitteln der (schriftlichen) rhetorischen, stilistischen und argumentativen Strategien, mit deren Hilfe der Autor versucht, seine Textintention umzusetzen. Ihre Kenntnis stellt ein wichtiges Hilfsmittel zur angemessenen Interpretation der Textbedeutung dar.
Einflussfaktoren	• Phonologische Rekodierung • Lexikalischer Zugriff • Syntaktische und semantische Analyse von Wortfolgen • Leseflüssigkeit (Lesegenauigkeit, Automatisierung, Lesegeschwindigkeit und Prosodie)	• Syntaktische und semantische Analyse von Sätzen • Bereichsspezifisches Vorwissen • Wortverständnis • Arbeitsgedächtniskapazität	• Inhaltliches Vorwissen und allgemeine Denkfähigkeiten • Arbeitsgedächtniskapazität • Selbstkonzept • Strategiewissen zur Erarbeitung eines kohärenten Textverständnisses	• Sprach-, Text- und Weltwissen • Domänenspezifisches Wissen über Sachtexte und literarische Genres • Kenntnisse verschiedener Autoren und deren Darstellungsweisen	• Reflexionsfähigkeit über Form und Intentionalität von Texten
Lesedidaktische Konzepte	• Dekodierungsübungen auf der Wortebene • Lautleseverfahren • Wortschatzförderung • Lesen durch Hören nach Gailberger (2011)	• Wortschatzförderung • Lautleseverfahren (Lesetandems) • Vielleseverfahren (Leseolympiade, Stille Lesezeiten) • Aktivierung und Förderung des Vorwissens • Lesen durch Hören nach Gailberger (2011)	• Programme zum Einüben und Trainieren von Lesestrategien (z. B. Wir werden Textdetektive; reziprokes Lehren; SQ3R-Methode) • Methode des lauten Denkens • Lesen durch Schreiben nach Feilke (2002) • Einsatz von Bildern und Medien • Förderung der Sachtextlektüre • Vermittlung der domänenspezifischen Textstruktur von Sachtexten	• Textsorten- und Kontextwissen, vermittelt im Literaturunterricht • Förderung der Sachtextlektüre • Vermittlung der unterschiedlichen domänenspezifischen Textstruktur von Sachtexten • Textvergleichende Vorgehen • Umfassende Lesetrainings (Lesen macht schlau)	• Metasprachliche Verfahren im Literaturunterricht • Lesen durch Schreiben nach Feilke (2002) • Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht
Diagnoseverfahren (exemplarisch)	• Stolperwörtertest (Lesetempo, Lesegenauigkeit) • Knuspels Leseaufgaben Knuspel-L (Rekodieren und Dekodieren) • Hamburger Leseprobe HLP (Einzeltest zur Erfassung von Lesegeschwindigkeit und Lesefluss) • Hamburger Lesetest Hamlet 3-4 (Subtest: Lesegeschwindigkeit) • Salzburger Lesescreening SLS (Lesegeschwindigkeit und -genauigkeit) • Verfahren zur Berechnung der Dekodiergenauigkeit nach Timothy Rasinski (in Rosebrock/Nix 2008)	• Knuspel (Leseverstehen auf Satzebene) • Lesetext für Berufsschüler LTB (Leseverstehen) • Hamlet 3-4 (Leseverstehen)	• LTB (Leseverstehen)		

Tabelle 2: Ebenen des Leseprozesses und Fördermöglichkeiten (eigene Darstellung)

Aufgabe 3: Waschbär

Waschbär vor Gericht

- 1 Als Richter Paul Bonapfel eines Morgens in sein Büro im Gerichtsgebäude kam, wunderte er sich nicht schlecht, denn auf seinem Schreibtisch lag ein angebissener Apfel. Und er wunderte sich noch mehr, als er verdächtige Pfotenspuren auf dem Tisch entdeckte. Also musste ein Tier in sein Büro
- 5 eingedrungen sein! Nur wie?
Schließlich stellte sich heraus, dass der tierische Dieb auch in andere Büros eingebrochen war: In einem Zimmer hatte er Schokolade mitgehen lassen, in einem anderen ein Sandwich angeknabbert und in der Büroküche hatte er eine Packung Tütensuppe aufgerissen und den Inhalt auf den Boden verteilt.
- 10 Ein paar Tage später wurde der Täter mit einer Lebendfalle erwischt: Es war ein kleiner Waschbär, der das Gerichtsgebäude wohl für seinen persönlichen Supermarkt gehalten hatte.
„Das hätten wir uns eigentlich denken können, denn für einen Waschbären ist es gar kein Problem, an den Wachleuten unten am Eingang
- 15 vorbeizukommen – schließlich trägt er ja eine Augenmaske!“, grinst der Richter Bonapfel. Kriminalfall abgeschlossen.

Quelle: National Geographic Kids (2016), Nr. 6.

Aufgabenmerkmale

Thema	Waschbär vor Gericht
Textsorte	Sachtext – Bericht in einem Kindermagazin
Beschreibung	Der vorliegende Sachtext entstammt einem Magazin, das seit 2003 regelmäßig erscheint und speziell Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren naturwissenschaftliches Wissen durch kindgerechte Präsentationen diverser Themen nahebringen möchte, National Geographic, hier Nr. 6/2016. Der Anspruch kindgerechter Aufbereitung wissenschaftlicher Themen wird im vorliegenden Text durch einen Sachtext zum Verhalten von Waschbären vor allem durch narrative, auch humorvolle, ironische Elemente und eine angemessene, gut verständliche Sprache umgesetzt. Auf diese Weise wird das Interesse an dieser Tierart geweckt, das sicherlich zu weiteren Recherchen in verschiedenen Medien führt. Die Tatsache, dass ein Waschbär sich ausgerechnet in ein Gerichtsgebäude und dort zudem noch in das Büro eines Richters begibt, dürfte auch die jungen Leser/-innen zum Schmunzeln bringen und Sympathie vor allem für eine der beiden Hauptfiguren der Handlung wecken. Die Personalisierung des Waschbären durch Formulierungen wie „...hatte Schokolade mitgehen lassen...das Gerichtsgebäude für einen persönlichen Supermarkt gehalten...“ unterstützt die Entwicklung einer solchen Haltung, ebenso die Einordnung in die Kategorie „Kriminalfall“. Auch wenn Waschbären nicht unmittelbar zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sechster Jahrgangsklassen gehören, so ist das allgemeine Interesse an Tieren in dieser Altersgruppe groß, selbst wenn nicht alle aus eigener Anschauung bekannt sind. Da die Waschbären als Kleinbären auch Einzug in die heimische Umgebung in Deutschland gehalten haben, dürften jedoch Berichte in der Presse oder Filme darüber auch in dieser Altersgruppe bekannt sein. Die Erschließung des vorliegenden kurzen Textes wird durch die Begrenzung auf zwei wesentliche Handlungsträger und die einfache Struktur der kontinuierlichen Darstellung eines Vorfalls unterstützt. Eine etwas höhere Anforderung stellen das Verstehen und Deuten der Ironie im letzten Abschnitt dar.

Fokus	ESA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen (3.4.3) MSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, <u>vergleichen</u>, prüfen und ergänzen (3.4.3) ESA: Intention(en) eines Textes erkennen (3.4.5) MSA: Intention(en) eines Textes erkennen, insbesondere Zusammenhang zwischen Autorintention(en), Textmerkmalen, Leseerwartungen und Wirkungen (3.4.5) ESA: grundlegende Gestaltungsmittel erkennen und ihre Wirkungen einschätzen: z. B. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder (3.3.7) MSA: sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern) (3.3.7)
-------	---

Teilaufgabe 3.1

RICHTIG	Was hat der Waschbär mit den verschiedenen Nahrungsmitteln gemacht? Kreuze pro Nahrungsmittel eine Tätigkeit an.			
		probiert	gestohlen	geöffnet
	a) Tütensuppe	☐	☐	☒
	b) Schokolade	☐	☒	☐
RICHTIG	c) Apfel	☒	☐	☐
	d) Sandwich	☒	☐	☐

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen (3.4.3) MSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, <u>vergleichen</u>, prüfen und ergänzen (3.4.3)
Lösungshäufigkeit	3.1 a)+b): 88 % 3.1 c)+d): 86 %
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Zuordnung zu den drei Verben in Bezug auf die betroffenen Lebensmittel im geschlossenen Aufgabenformat erfordert Inferenzleistungen, da diese drei Verben nicht explizit im Text genannt werden und beispielsweise „angebissen/anbeißen“ als Synonym für „probieren“ identifiziert und gedeutet werden muss. Inhaltlich betreffen die geforderten Lösungen konkrete Gegenstände und Tätigkeiten aus dem Kontext des dargestellten Vorfalls, die zur Entwicklung eines mentalen Modells notwendig sind.

Anregungen für den Unterricht

Systematische Übungen zur Bildung sprachlicher Oberkategorien und von Synonymen wie auch zur Deutung von Wortkombinationen unterstützen die Entwicklung sprachlicher Kompetenz, die nicht nur im Kontext rezeptiver (Lesen), sondern auch produktiver (Schreiben) Funktionen benötigt wird.

Teilaufgabe 3.2

Eine Schülerin sagt: „Lustig, dass ausgerechnet dieser Richter dieses Nahrungsmittel auf seinem Schreibtisch findet.“

Begründe die Aussage.



RICHTIG	<i>Sinngemäß: Er heißt Bonapfel. Darin steckt das Wort Apfel und in seinem Büro war ein angebissener Apfel.</i>
BEISPIELE	<i>Beispiele für richtige Antworten:</i> ✓ Der Nachname hat Ähnlichkeit mit dem Wort „Apfel“. ✓ <i>Alternativ: Der Name Bonapfel wird geschrieben und der Namensteil „Apfel“ wird markiert/unterstrichen</i>

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: grundlegende Gestaltungsmittel erkennen und ihre Wirkungen einschätzen: z. B. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder (3.3.7) MSA: sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern) (3.3.7)
Lösungshäufigkeit	18 %
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die im offenen Format geforderte Lösung dieser Teilaufgabe setzt ein hohes Maß an differenzierter sprachlicher Wahrnehmung voraus, beispielsweise in Bezug auf Konkreta in Namen. Darüber hinaus muss in diesem Fall das Konkretum im Namen auch in Verbindung mit der Handlung gebracht und diese als „lustig“ gedeutet werden können.

Anregungen für den Unterricht

Übungen zur Identifizierung von Konkreta in Namen fördern die sprachliche Sensibilität, insbesondere dann, wenn zusätzlich noch entsprechende Handlungsbezüge hergestellt werden, die eine Wiederholung des Konkretums aufweisen – wie hier der Name „BonAPFEL“ und „angebissener APFEL“.

Teilaufgabe 3.3

Ergänze die Tabelle zum Kriminalfall.

Opfer

RICHTIG	Paul Bonapfel (<i>ergänzend möglich: weitere Mitarbeiter im Gerichtsgebäude</i>) / Mitarbeiter des Gerichts
BEISPIELE	<i>Beispiele für falsche Antworten:</i> X der Apfel

Täter

RICHTIG	Waschbär
---------	----------

Tatort

RICHTIG	Büro(s) im Gerichtsgebäude / Gerichtsgebäude / Büroküche
---------	--

Straftaten (Oberbegriffe)

RICHTIG	Einbruch / Diebstahl / Sachbeschädigung / Hausfriedensbruch / Vandalismus / Mundraub <i>Hinweis: Keine Aufzählung der konkreten Taten; mindestens zwei der Oberbegriffe müssen genannt werden.</i>
---------	--

Tatzeitpunkt

RICHTIG	nach Feierabend / nachts / abends / am ganz frühen Morgen
---------	---

Finden des Täters

RICHTIG	Lebendfalle / Falle / gefangen nehmen
---------	---------------------------------------

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen (3.4.3) MSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, <u>vergleichen</u> , prüfen und ergänzen (3.4.3)		
Lösungshäufigkeit	3.3 a): 42 % 3.3 d): 27 %	3.3 b): 79 % 3.3 e): 33 %	3.3 c): 56 % 3.3 f): 42 %
Anforderungsbereich	II		

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe erfordert die korrekte Zuordnung der für einen Sachtext zu einem Kriminalfall notwendigen Begriffe und deren eindeutige Klärung. Die Kompetenz sachgerechter Begriffsklärung ist insbesondere für die Erschließung von Sachtexten unerlässlich. Die vorliegenden Begriffe sind der Kategorisierung „Kriminalfall“ entnommen und von grundsätzlicher Bedeutung für vergleichbare Texte.

Anregungen für den Unterricht

Die Erschließung von Texten zu Kriminalfällen erfordert es, die Figuren der Handlung durch Fragen nach Tätern, Opfern etc. den in der Teilaufgabe genannten Begriffen zuzuordnen. Diese Zuordnung kann eine gute Übung zur Festigung dieser spezifischen Kategorien sein, deren sichere Kenntnis für informierende Texte – insbesondere Berichte zu Unfällen etc. – unverzichtbar sind.

Teilaufgabe 3.4

Warum heißt der Titel nicht „Waschbär im Gericht“, sondern „Waschbär vor Gericht“?



.....

.....

.....

RICHTIG	<i>Sinngemäß: Der Waschbär wird wie ein Angeklagter beschrieben. / Er hat eine Straftat begangen. / (Es ist ein Wortspiel,) weil der Waschbär eine Straftat begangen hat und ein Mensch in dieser Lage vor Gericht käme.</i> <i>Hinweis: Wenn eine richtige Antwort durch falsche Angaben ergänzt wird (z. B. „er wird verurteilt“), gilt die ganze Antwort als falsch.</i>
BEISPIELE	<i>Beispiele für richtige Antworten:</i> ✓ Damit die Leute zuerst denken, dass der Waschbär angeklagt wird, das ist spannender. ✓ Damit man glaubt, dass der Waschbär verurteilt wird.

	✓ Damit die Leute denken, er kommt ins Gefängnis (<i>noch richtig, weil auf die Wirkung/Erwartungshaltung abgezielt wird</i>) Beispiele für falsche Antworten: X Weil man sonst denken könnte, dass der Waschbär in etwas zum Essen drin ist. (<i>Es geht nur um das juristische Gericht, ein gekochtes Gericht in diesem Sinne spielt keine Rolle.</i>) X Es ist spannender/lustiger, weil es um ein Gericht geht. (<i>Wenn mit dem Argument „Sprachwitz“ gearbeitet wird, muss der Witz korrekt erläutert werden.</i>) X Weil ein Richter beteiligt ist. X Weil er gefangen wurde. X Weil er eine Straftat begangen hat und da gibt es einen Prozess. (<i>Es findet kein Prozess statt.</i>)
--	--

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: Intention(en) eines Textes erkennen (3.4.5) MSA: Intention(en) eines Textes erkennen, insbesondere Zusammenhang zwischen Autorintention(en), Textmerkmalen, Leseerwartungen und Wirkungen (3.4.5)
Lösungshäufigkeit	34 %
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Lösung dieser Teilaufgabe erfordert zunächst vor allem die Fähigkeit zur sensiblen Sprachwahrnehmung, denn entscheidend ist hier der Gebrauch des korrekten Pronomens. Die Begründung für die in der Überschrift manifestierten Entscheidung für das Pronomen „vor“ wird in einem offenen Format erwartet. Für eine korrekte Lösung ist im Rahmen eines offenen Formats zusätzlich die Kompetenz zur treffenden Deutung vonnöten. Diese basiert nicht nur auf lokaler, sondern auf globaler Kohärenzbildung, weil hierfür der Blick auf den gesamten Text erforderlich ist.

Anregungen für den Unterricht

Spielerische Übungen zum Gebrauch des Pronomens und die Verbalisierung der entsprechenden Unterschiede in der Aussage sind ein wesentlicher Bestandteil des Sprachunterrichts. Ob der Ball im, neben, auf oder vor dem Tor liegt ist entscheidend für das Ergebnis des Spiels! Solche und ähnliche Übungen im Kontext der Rezeption und Produktion von Texten sind unverzichtbar für die Entwicklung einer angemessenen Sprachhandlungskompetenz.

Teilaufgabe 3.5

Der Waschbär und seine Handlungen werden menschlich dargestellt. Schreibe aus dem Text zwei Beispiele heraus.

 1.

 2.

RICHTIG	Es müssen zwei der folgenden Elemente sinngemäß genannt werden: ✓ Augenmaske ✓ Dieb ✓ Der Täter
---------	---

BEISPIELE	Beispiele für richtige (Teil-)Antworten:
	✓ Er wird Täter genannt. ✓ „(...) der das Gerichtsgebäude wohl für seinen persönlichen Supermarkt gehalten hatte.“ (Zitat aus dem Text) ✓ Er „trägt“ eine Maske. ✓ „mitgehen lassen“ (Zitat aus dem Text)

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: grundlegende Gestaltungsmittel erkennen und ihre Wirkungen einschätzen: z. B. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder (3.3.7) MSA: sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern) (3.3.7)
Lösungshäufigkeit	13 %
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Personalisierung ist ein häufig gebrauchtes sprachliches Mittel in unterschiedlichen Texten. Die geforderten Lösungen dieser Teilaufgabe im offenen Format sind als Belege der vorgegebenen Aussage dem Text wörtlich als explizite Informationen zu entnehmen – vorausgesetzt, dass diese als solche erkannt werden.

Anregungen für den Unterricht

Rezeptive (Lesen) und produktive (Schreiben) Übungen zur Personalisierung von Figuren (Tiere Wetterphänomene etc.) und Gegenständen (Haus, Apfelbaum etc.) von Handlungen sind unverzichtbar für eine umfassende Kompetenz zur Erschließung von Texten.

Teilaufgabe 3.6

Der Richter sagt: „(...), denn für einen Waschbären ist es gar kein Problem, an den Wachleuten unten am Eingang vorbeizukommen“. Ein Schüler widerspricht: „Doch, das ist ein Problem!“ Begründe die Aussage des Schülers.



RICHTIG	Zur Begründung muss einer der folgenden Aspekte sinngemäß genannt werden: ✓ Auch ein Mensch mit Augenmaske würde nicht durchgelassen (umso weniger ein Tier mit Augenmaske) ✓ Trotz Augenmaske erkennt man, dass es sich um ein Tier handelt, und das würde nicht durchgelassen <i>Hinweis: Es geht darum, dass der Waschbär nicht hineingelassen werden darf, er also am Eintreten gehindert würde. Es geht <u>nicht</u> darum, dass Sicherheitslücken vorlägen, wenn er hineingelassen würde (z. B. unaufmerksame Wachleute) und das Gericht dadurch Probleme hätte.</i> <i>Es muss zumindest implizit erwähnt werden, dass die Wachen ihn sähen und versuchen würden, ihn aufzuhalten. Die Rolle der Augenmaske ist dabei unerheblich.</i>
	Beispiele für richtige Antworten: ✓ Es müsste eigentlich auffallen, dass ein Waschbär an einer Person vorbeiläuft. ✓ Weil eigentlich kein Waschbär ins Gebäude darf. (noch richtig, wenn auch sehr implizit)

	Beispiele für falsche Antworten: - X Weil er nicht zu übersehen ist. (zu unpräzise) - X Durch seine auffällige Musterung wäre es leicht gewesen, ihn zu erkennen. (Es liegt nicht an der Musterung, dass er sichtbar ist.) - X Es ist ja dann unbefugt. (zu unpräzise) - X Weil er durch die Tür muss. - X Es gibt viele Wachleute und auch viele Kameras. - X Die Wachleute haben nicht aufgepasst.
--	---

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: Handlung und Verhaltensweisen <u>beschreiben und</u> werten (3.3.11); aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen (3.4.6) MSA: Handlungen, Verhaltensweisen <u>und</u> Verhaltensmotive bewerten (3.3.11); aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen (3.4.6)
Lösungshäufigkeit	8 %
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

In einem offenen Format wird eine textbezogene Argumentation zu einer Setzung „Doch, das ist ein Problem!“ aus der Perspektive einer fiktiven Figur erwartet. Für eine korrekte Lösung ist die Entwicklung eines mentalen Modells zur betreffenden Handlungssituation Voraussetzung; erst dann kann ein argumentierender, begründender Text entstehen. Unterstützend wirkt hierbei möglicherweise das Weltwissen, dass Wachleute in ihrer Funktion weder Tiere noch Menschen passieren lassen.

Für das umfassende Textverständnis ist die Deutung des ersten Teils unverzichtbar für die des zweiten ironischen Teils des Satzes: Der erste Teil hat einen realen, der zweite aus dem Bereich der Ironie nur einen hypothetischen Bezug. Dies einordnen zu können, ist Voraussetzung für ein angemessenes Gesamtverständnis.

Anregungen für den Unterricht

Aussagen eines Textes „auf den Kopf zu stellen“ und Gegenpositionen zu entwickeln stellt eine gute Strategie zur gründlichen inhaltlichen Erschließung dar, deshalb sollten entsprechende Aufgaben häufig in den Prozess dazu einbezogen werden. Dabei ist es methodisch zielführend, solche fiktiven Gegenpositionen einer Person aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler „in den Mund zu legen“, um den dafür notwendigen Perspektivwechsel vornehmen zu können.

Teilaufgabe 3.7

	Lies die Aussage des Richters. <i>„Das hätten wir uns eigentlich denken können, denn für einen Waschbären ist es gar kein Problem, an den Wachleuten unten am Eingang vorbeizukommen – schließlich trägt er ja eine Augenmaske!“, grinst der Richter Bonapfel.</i> Der Richter möchte hier einen Witz machen. Was meint er möglicherweise?		
RICHTIG a)+b)		möglich	nicht möglich
	a) Der Waschbär ist nicht erkannt worden, weil er eine Maske aufhat.	☒	☐
	b) Der Waschbär wird übersehen, weil er so klein ist.	☐	☒
RICHTIG c)+d)	c) Der Waschbär sieht durch seine Fellzeichnung aus wie ein Dieb.	☒	☐
	d) Der Waschbär trägt eine Maske in der Hand.	☐	☒

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen (3.4.6) MSA: aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen (3.4.6)
Lösungshäufigkeit	3.7 a)+b): 34 % 3.7 c)+d): 64 %
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

In einem geschlossenen Format sollen zu einem Detail nachvollziehbare Folgerungen aus dem Text gezogen und die Aussage des Richters textbezogen gedeutet werden. Genaues Lesen und ein mentales Modell zur Handlung sind hierfür unabdingbar, ebenso die Fähigkeit zur genauen Verbalisierung.

Anregungen für den Unterricht

Deutungen von Aussagen zentraler Figuren aus Texten sind wesentlich für angemessene Texterschließungen. Deshalb sollten prinzipiell Fragen wie „Was meint er möglicherweise?“ als Aufgaben in solche Prozesse integriert werden.

Teilaufgabe 3.8

In dem Text wird eine Frage gestellt, die nicht beantwortet wird.

Wie lautet diese Frage vollständig?



.....
.....

RICHTIG	<i>Sinngemäß: Wie kam der Waschbär in das Büro / Gebäude?</i>
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen (3.4.6); zentrale <u>Aussagen</u> erschließen (3.3.4) MSA: aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen (3.4.6); zentrale <u>Inhalte</u> erschließen (3.3.4)
Lösungshäufigkeit	23 %
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe fordert in einem offenen Format die implizite Informationsentnahme und Formulierung einer indirekt dem Text zu entnehmenden Frage, die jedoch zentral für die Bildung globaler Kohärenz zu diesem Text ist, zumal es eine zentrale Frage im vorliegenden „Kriminalfall“ ist.

Anregungen für den Unterricht

Eigene Fragen an Texte zu stellen und implizite Aussagen zu ermitteln, sind basale Kompetenzen im Kontext der Erschließung von Texten, daher sollten entsprechende Aufgaben grundsätzlich dazugehören – nur so kann angemessenes Leseverstehen entwickelt werden.

Aufgabe 4: Die Ameise und das Weizenkorn

Die Ameise und das Weizenkorn

- 1 Ein Weizenkorn, das von der Ernte allein auf dem Feld übriggeblieben war, erwartete den Regen, um in die bergende Erde zurückzukehren. Eine Ameise entdeckte es, lud es auf und schleppte es mit großer Anstrengung zur weit entfernten Behausung. Sie ging und ging, das Weizenkorn schien
- 5 immer schwerer zu werden auf den müden Schultern der kleinen Ameise. „Warum lässt du mich nicht liegen?“, sprach das Korn. Die Ameise antwortete: „Wenn ich dich liegen lasse, werden wir keine Vorräte für den Winter haben. Wir sind viele, wir Ameisen, und jede von uns muss in die Vorratskammer so viel bringen, wie sie nur findet.“
- 10 „Aber ich bin nicht nur geschaffen, um gegessen zu werden“, sagte das Weizenkorn darauf. „Ich bin ein Same, voll von Lebenskraft, und meine Bestimmung ist es, eine neue Pflanze wachsen zu lassen. Höre, liebe Ameise, machen wir einen Vertrag!“ Die Ameise war zufrieden, ein wenig ausruhen zu können, legte das Korn ab
- 15 und fragte: „Was für ein Vertrag soll das sein?“ „Wenn du mich auf meinem Feld belässt“, sagte das Korn, „und davon abstehest, mich in deine Behausung zu tragen, werde ich dir in jedem Jahr hundert Körner meiner Art zurückerstatten.“ Die Ameise starrte ungläubig.
- 20 „Ja, liebe Ameise. Glaub, was ich dir sage! Wenn du heute auf mich verzichst, werde ich mich dir hundertfach geben: Ich werde dir hundert Weizenkörner für dein Heim schenken.“ Die Ameise dachte: Hundert Körner im Tausch gegen ein einziges – das ist ein Wunder. Sie fragte das Weizenkorn: „Und wie wirst du das machen?“
- 25 „Es ist ein Geheimnis“, antwortete das Korn. „Das Geheimnis des Lebens. Heb eine kleine Grube aus, begrab mich darin und komm nach einem Jahr zurück!“ Ein Jahr später kehrte die Ameise wieder. Das Weizenkorn hatte sein Versprechen gehalten.

Quelle: Da Vinci, Leonardo (2013): Die Ameise und das Weizenkorn. In: Die schönsten Fabeln aus aller Welt. Zusammengestellt von Nina Strugholz. Esslinger Verlag. Esslingen, S. 126–127.

Aufgabenmerkmale

Thema	Die Ameise und das Weizenkorn – ein erfolgreicher Vertrag
Textsorte	Literarischer Text
Beschreibung	Der vorliegende Prosatext ist der literarischen Kurzform der Fabel zuzuordnen, die in dieser Fassung zu einer von Anna Marshall illustrierten weltweiten Sammlung von Nina Strugholz gehört. Der Autor Leonardo da Vinci (1452-1519) wirkte u. a. nicht nur als Bildhauer, Maler und Architekt, sondern war als Moral- und Naturphilosoph auch schriftstellerisch tätig. Sein Text „Die Ameise und das Weizenkorn“ weist durchgängig gattungsspezifische Merkmale von Fabeln auf, beispielsweise die Personalisierung von Tieren – in diesem Fall auch von Pflanzen – wie eine als Dialog gestaltete Handlung, die schließlich in einer implizit formulierten Lehre bzw. Moral endet. Als weitere typische Merkmale dieser spezifischen literarischen Kurzform sind auf struktureller und sprachlicher Ebene noch die Unmittelbarkeit des Handlungsbeginns wie auch das Erzählen im Präteritum zu erkennen. Inhaltlich knüpft der Text an das durchaus altersangemessene Weltwissen an, dass Weizenkörner als Samen in der Erde bei ausreichendem Niederschlag und Sonnenschein zu einer vergleichsweise stattlichen Getreidepflanze heranwachsen und auf diese Weise eine große Zahl von weiteren Weizenkörnern hervorbringen können. Vor diesem Hintergrund erweist sich die Argumentation des auf dem Feld zurückgebliebenen Weizenkorns gegenüber der Ameise als durchaus logisch: Statt mit großer Anstrengung ein einziges Korn als

	Vorrat für den Winter in die Behausung zu bringen, ist es sinnvoller, dieses auf dem Feld in der Erde zu belassen, ein Jahr abzuwarten und dann hundert Körner zu ernten! Die insgesamt linear angeordnete Handlung beginnt damit, dass ein Weizenkorn auf dem Feld lediglich den Regen erwartet, um dadurch wachsen und neues Pflanzenleben hervorbringen zu können. Konfrontiert wird diese Situation mit der zweiten Handlungsfigur, der Ameise, die mit dem Transport dieses Weizenkorns in die eigene Behausung für den notwendigen Vorrat im Winter sorgen will. Dieses Vorhaben wird jedoch durch eine Nachfrage des Weizenkorns unterbrochen, woraufhin die Ameise eine nachvollziehbare Begründung dafür abgibt. Im weiteren Dialog eröffnet das Weizenkorn dann die Aussicht auf weitaus lukrativere Ergebnisse und schlägt dafür in demokratischer Manier sogar einen Vertrag vor, um seinen Aussagen Nachdruck zu verleihen. Auch wenn die Ameise daran zweifelt, in einem Jahr hundertfach belohnt zu werden, lässt sie sich darauf ein. Tatsächlich werden Geduld und Vertrauen belohnt und die Ameise macht nicht nur die Erfahrung eines Lebensgeheimnisses, sondern auch der Wahrhaftigkeit und Zuverlässigkeit des Vertragspartners in Gestalt des Weizenkorns. Die Handlung ist durchgehend linear angelegt, beginnt unmittelbar und entwickelt als Dialog der beiden Protagonisten schnell einen Spannungsbogen, der in einem versöhnlichen Schluss in Form einer implizit formulierten Moral daraus endet. Inhaltlich weist sie einen durchaus aktuellen Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler auf, denn Vertrauen, Zukunftsorientierung und Nachhaltigkeit sind in ganz unterschiedlichen sozialen Kontexten für sie durchaus von Relevanz und Teil ihrer Alltagserfahrungen. Eine umfassende Erschließung des aus der Sicht eines auktorialen Erzählers formulierten Textes wird nicht nur durch die lineare, leserfreundliche Struktur, sondern auch durch eine altersangemessene sprachliche Gestaltung auf Wort- und Satzebene unterstützt – lediglich ungewohnte Formulierungen wie „bergende Erde“, „Behausung“, „abstehen“ und „Geheimnis des Lebens“ bedürfen genauerer Analyse und Deutung. Auch ein entsprechendes altersgemäßes Gattungswissen über Fabeln fördert das Textverständnis. Die Aufgaben erfordern neben lokaler Informationsentnahme auf Satz- und Textebene die Entwicklung eines umfassenden mentalen Modells zur Handlung einschließlich angemessener Deutung derselben wie auch die exakte Ermittlung der Gattungszugehörigkeit.
Fokus	ESA: epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden und wesentliche Merkmale <u>kennen</u>, insbesondere epische Kleinformen, Erzählung, Kurzgeschichte, Gedichte (3.3.2); zentrale <u>Aussagen</u> erschließen (3.3.4); wesentliche Elemente eines Textes erfassen: Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5); eigene Deutungen des Textes entwickeln, mit anderen darüber sprechen und am Text belegen (3.3.8) MSA: epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden, insbesondere epische Kleinformen, Novelle, <u>längere</u> Erzählung, Kurzgeschichte, <u>Roman</u>, <u>Schauspiel</u>, Gedichte (3.3.2); zentrale <u>Inhalte</u> erschließen (3.3.4); wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z. B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5); eigene Deutungen des Textes entwickeln, am Text belegen und sich mit anderen darüber verständigen (3.3.8)

Teilaufgabe 4.1

Schreibe den Handlungsort des Textes auf.



.....

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5) MSA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z. B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5)
Lösungshäufigkeit	68 %
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe erfordert die explizite Informationsentnahme zum Handlungsort, der gleich zu Beginn wörtlich im Text auffindbar ist. Dieses Detail ist jedoch für die gesamte Handlung und damit für die Entwicklung eines mentalen Modells dazu von zentraler Bedeutung, denn nur in der Erde auf dem Feld kann das Weizenkorn wachsen und weitere Körner hervorbringen. Die Ermittlung dieses explizit im Text vorhandenen Details ist somit Grundlage für die Entwicklung eines vertieften Verständnisses der weiteren Handlung.

Die Lösung erfordert nicht nur in der Aufgabenstellung die korrekte Deutung des Begriffes „Handlungsort“, sondern darüber hinaus für die Erschließung des Textes vor allem die Kompetenz genauen Lesens.

Anregungen für den Unterricht

Zur Entwicklung mentaler Modelle als Basis eines umfassenden Textverständnisses gehören neben der Ermittlung der an der Handlung beteiligten Figuren und des Handlungsverlaufs ganz wesentlich auch die des Handlungsortes. Daher sollte das genaue, verstehende Lesen zur expliziten Informationsentnahme grundsätzlich Bestandteil der Erschließung von Texten werden – entweder durch die gezielte Aufgabe „Schreibe den Handlungsort des Textes auf“ oder ganz schlicht durch die Frage „Wo spielt die Handlung?“. Um diese Fragen als Teil des Repertoires zur selbständigen Erschließung von Texten zu internalisieren, sollten sie regelmäßig im Zusammenhang damit und ggf. auch als systematische Übungen angeboten werden, ebenso Übungen zum genauen Lesen.

Teilaufgabe 4.2

RICHTIG a)+b)	Das Weizenkorn ...		
		möglich	nicht möglich
	a) ist bei der Ernte liegen geblieben.	☒	☐
	b) wartet auf Niederschlag.	☒	☐
RICHTIG c)+d)+e)	c) versteckt sich vor der Ameise.	☐	☒
	d) Der Waschbär trägt eine Maske in der Hand.	☐	☒
	e) diskutiert mit der Ameise.	☒	☐

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5) MSA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z. B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5)	
Lösungshäufigkeit	4.2 a)+b): 54 %	4.2 c)+d)+e): 40 %
Anforderungsbereich	I	

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Lösung dieser Aufgabe erfordert die korrekte Deutung von Eigenschaften, Handlungen und Intentionen einer der beiden Handlungsträgerinnen. Um die Anforderungen an die dafür erforderliche implizite Informationsentnahme angemessen zu halten, werden in einem geschlossenen Format jeweils zwei Lösungsoptionen angeboten, die jeweils wiederum unterschiedliche Inferenzleistungen erfordern – so beispielsweise die Zuordnung des explizit vorhandenen Begriffes „Regen“ zu „Niederschlag“ wie auch von „Vorräte für den Winter“ zu „Herbstnahrung“. Die Lösungen erfordern jedoch jeweils den sorgfältigen Abgleich mit dem Text durch genaues Lesen.

Die so ermittelten Details zur Figur des Weizenkorns sind für die Erfassung und Deutung des weiteren Handlungsverlaufs unverzichtbar.

Anregungen für den Unterricht

Nicht nur die exakte textbasierte Ermittlung der Handlungsfiguren selbst, sondern auch ihrer Eigenschaften, Intentionen und Handlungen sollte grundsätzlich Bestandteil von Texterschließungen sein. Hierzu können bereits vorab auch farbliche Markierungen unterstützend wirken, schließlich auch entsprechende Fragestellungen, die – wiederholt eingesetzt – letztlich internalisiert und jederzeit verfügbar sein sollten. Auch Übungen zum sorgfältigen Abgleich mit dem Text im Zusammenhang mit der jeweiligen Entscheidung für „richtig“ oder „falsch“ stärken die Kompetenz fundierter Texterschließung. Letztlich sollten die ermittelten Details zu den Figuren der Handlung Eingang in die Entwicklung eines mentalen Modells zum Text finden.

Teilaufgabe 4.3

	Was bedeutet für das Weizenkorn „die bergende Erde“?
	Sie ...
RICHTIG	☐ türmt sich über ihm auf. ☒ schützt es. ☐ dient als Versteck. ☐ bereitet ihm Anstrengung.

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: eigene Deutungen des Textes entwickeln, mit anderen darüber sprechen und am Text belegen (3.3.8) MSA: eigene Deutungen des Textes entwickeln, am Text belegen und sich mit anderen darüber verständigen (3.3.8)
Lösungshäufigkeit	48 %
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Zur Unterstützung der in der Aufgabe geforderten treffenden Deutung einer den Schülerinnen und Schülern vermutlich nicht allzu geläufigen Formulierung werden in einem geschlossenen Format vier plausible Optionen angeboten. Die korrekte Lösung erfordert zunächst auf sprachlicher Ebene die Ermittlung der inhaltlichen Verbindung zwischen den Partizipien „bergend“ in der Aufgabenstellung und „schützend“ als eine der vier Lösungsoptionen in der Aufgabe selbst. Über die Klärung der einzelnen Wortbedeutungen hinaus ist zur korrekten Ermittlung des Attraktors schließlich ein sorgfältiger textbasierter Abgleich der vier Lösungsoptionen erforderlich.

Inhaltlich ist das ermittelte Textdetail nicht nur für die treffende Deutung einer der beiden Handlungsfiguren, sondern für die des gesamten Textes von großer Bedeutung, da das Weizenkorn nur in der bergenden bzw. schützenden Erde zu einer Pflanze heranwachsen und die versprochene Ernte hervorbringen kann.

Anregungen für den Unterricht

Da die Herstellung lokaler Kohärenz Voraussetzung für die angemessene Herstellung globaler Kohärenz ist, sind entsprechende systematische Übungen dazu unerlässlich. Weil die vorliegende Aufgabe im Zusammenhang mit der Entwicklung lokaler Kohärenz vor allem auf die Erschließung von Wortbedeutungen zielt und somit auch den Bereich der Wortschatzarbeit im Deutschunterricht betrifft, bietet es sich an, auch unabhängig von konkreter Texterschließung Wortfeldarbeit zu betreiben und Synonyme zu einzelnen Wörtern zu benennen – einschließlich der Thematisierung ihrer Unterschiedlichkeit und Bedeutungsvielfalt.

Beispiel: GEHEN – flanieren – sich fortbewegen – laufen ...

Auf diese Weise wird durch wechselseitige Befruchtung nicht nur die Kompetenz der Texterschließung, sondern auch die des Textschreibens als Teil einer anzustrebenden umfassenden Sprachhandlungskompetenz weiterentwickelt.

Teilaufgabe 4.4

RICHTIG	Die Ameise befindet sich im ersten Textabschnitt in folgender Situation:		
	☐	Sie erwartet Regen.	
	☐	Sie findet einige Weizenkörner.	
	☐	Ihre Schultern schmerzen.	
	☒	Ihr Bau liegt weit weg.	

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5) MSA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z. B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5)
Lösungshäufigkeit	24 %
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Bereits in der Aufgabenstellung fokussiert die vorliegende Aufgabe die Situation der zweiten Figur zu Beginn der Handlung. Die korrekte Beantwortung erfordert eine implizite Informationsentnahme aus dem Text, die in einem geschlossenen Format über den inhaltlichen Textabgleich hinaus zunächst eine sorgfältige Deutung der Formulierungen der vier plausiblen Lösungsoptionen wie auch angemessene Inferenzleistungen auf Wort- und Textebene zur Herstellung lokaler Kohärenz erfordert.

Inhaltlich ist das ermittelte Textdetail nicht nur für die treffende Deutung einer der beiden Handlungsfiguren, sondern für die des gesamten Textes relevant, da die Beschwerlichkeit des Weges der Ameise vom Feld bis zur eigenen Behausung vor allem hinsichtlich der großen Entfernung für ihre Bereitschaft, sich auf den vorgeschlagenen Vertrag des Weizenkorns einzulassen, von zentraler Bedeutung ist.

Anregungen für den Unterricht

Da die Herstellung lokaler Kohärenz Voraussetzung für die angemessene Herstellung globaler Kohärenz ist, sind entsprechende systematische Übungen dazu unerlässlich. Weil die vorliegende Aufgabe im Zusammenhang mit der Entwicklung lokaler Kohärenz vor allem auf die Erschließung von Wortbedeutungen zielt und somit den Bereich der Wortschatzarbeit im Deutschunterricht betrifft, bietet es sich an, auch unabhängig von konkreter Texterschließung Wortfeldarbeit zu betreiben und Synonyme zu einzelnen Wörtern zu benennen – einschließlich der Thematisierung ihrer Unterschiedlichkeit und Bedeutungsvielfalt.

Beispiel: TRAKTIEREN – stechen – ziehen – ziepen...

Auf diese Weise wird durch wechselseitige Befruchtung nicht nur die Kompetenz der Texterschließung, sondern auch die des Textschreibens als Teil einer anzustrebenden umfassenden Sprachhandlungskompetenz weiterentwickelt.

Teilaufgabe 4.5

RICHTIG a)+b)	Die Ameise ist ...		
		möglich	nicht möglich
	a) überfordert.	☐	☒
	b) leichtgläubig.	☐	☒
RICHTIG c)+d)+e)	c) wissbegierig.	☒	☐
	d) schläfrig.	☐	☒
	e) sozial.	☒	☐

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: zentrale <u>Aussagen</u> erschließen (3.3.4) MSA: zentrale <u>Inhalte</u> erschließen (3.3.4)
Lösungshäufigkeit	4.5 a)+b): 20 % 4.5 c)+d)+e): 19 %
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe zielt auf die textbasierte exakte Ermittlung der Eigenschaften einer der beiden Handlungsfiguren. Diese sind als zutreffende Deutungen lediglich implizit aus dem Text zu entnehmen und als Teil lokaler Kohärenzbildung für die Zusammenschau auf globaler Ebene wie auch als Elemente mentaler Modelle unverzichtbar.

Um die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler angemessen zu gestalten, werden in einem geschlossenen Format jeweils zwei Lösungsoptionen angeboten. Voraussetzung für die korrekte Beantwortung ist jedoch, die Nachfrage der Ameise als „wissbegierig“ und ihre Bereitschaft, sich trotz ihrer Ungläubigkeit auf den Vertrag des Weizenkorns einzulassen, als „sozial“ zu deuten. Hierfür ist jedoch jeweils der sorgfältige Abgleich aller fünf Lösungsoptionen zu den Eigenschaften mit dem Text erforderlich: Nur durch genaues Lesen und angemessene Kompetenz auf der Ebene der Wortbedeutungen ist die korrekte Entscheidung für „richtig“ und „falsch“ jeweils möglich.

Die so ermittelten Details zur Figur der Ameise sind für die angemessene Erfassung und Deutung des gesamten Handlungsverlaufs unverzichtbar.

Anregungen für den Unterricht

Nicht nur die exakte textbasierte Ermittlung der Handlungsfiguren selbst (Wer?), sondern auch ihrer Eigenschaften sollte grundsätzlich Bestandteil von Texterschließungen sein. Hierzu können bereits vorab auch farbliche Markierungen unterstützend wirken, schließlich auch entsprechende Fragestellungen (Wie ist XXX?), die letztlich internalisiert werden und dadurch jederzeit verfügbar sein sollten. Auch Übungen zum sorgfältigen Abgleich mit dem Text im Zusammenhang mit der Entscheidung für „richtig“ oder „falsch“ in geschlossenen Formaten stärken die Kompetenz fundierter Texterschließung. Letztlich sollten die ermittelten Details zu den Figuren der Handlung Eingang in die Entwicklung eines mentalen, auch grafisch dokumentierten Modells zum Text finden und auf diese Weise die Herstellung globaler Kohärenz unterstützen.

Teilaufgabe 4.6

Eine Schülerin meint, das Weizenkorn sehe sich selbst als Mutter weiterer Weizenkörner. Begründe diese Meinung.



RICHTIG	<i>Sinngemäß:</i> Weizenkorn dient als Samen für neue Weizenpflanzen (die wiederum Weizenkörner tragen und somit als „Kinder“ betrachtet werden können).
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: eigene Deutungen des Textes entwickeln, mit anderen darüber sprechen und am Text belegen (3.3.8) MSA: eigene Deutungen des Textes entwickeln, am Text belegen und sich mit anderen darüber verständigen (3.3.8)
Lösungshäufigkeit	45 %
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe fordert die textbezogene Deutung einer vorgegebenen Aussage dazu. Insbesondere die Textstelle „Ich bin ein Same, voll von Lebenskraft, und meine Bestimmung ist es, eine neue Pflanze wachsen zu lassen.“ ist wesentliche Grundlage einer stichhaltigen Begründung. Hierzu ist neben dem Auffinden dieser Textstelle die inhaltliche Verbindung zwischen „Mutter“ und „Same“ als Ursprung neuen Lebens im Sinne der Übertragung der menschlichen auf die pflanzliche Welt herzustellen. Das Verständnis dieses Textdetails ist zentral für die angemessene Erschließung des gesamten Textes, denn nur daraus lassen sich die Logik des Vertrages der beiden Figuren miteinander und schließlich im Kontext der Moral dieser Fabel entsprechende Kategorien wie Vertrauen und Zukunftsorientierung ableiten.

Anregungen für den Unterricht

Aussagen als Deutungsangebote textbasiert überprüfen zu lassen, ist eine zielführende Methode, letztlich zu eigenen Aussagen zu finden, um diese wiederum am Text zu überprüfen. Diese Strategie ist elementarer Bestandteil jeglicher Texterschließung. Deshalb bietet sich dieses Vorgehen nicht nur grundsätzlich im Rahmen von Texterschließungen an, sondern auch als systematische Übung:

Beispiel: Aussage XXX. Finde den entsprechenden Textbeleg – begründe!

Eine weitere Möglichkeit dieser Anforderung gerecht zu werden, wäre ein Aufgabenformat „trifft zu/trifft nicht zu“ – einschließlich entsprechender Argumentation dazu.

Teilaufgabe 4.7

Erkläre mit deinen Worten, was das Weizenkorn mit „abstehen“ im folgenden Satz meint:

Wenn du „davon **abstehst**, mich in deine Behausung zu tragen, werde ich dir in jedem Jahr hundert Körner meiner Art zurückerstatten“ (Z. 16–18).



.....

.....

RICHTIG	<i>Die richtige Antwort muss sinngemäß einen der folgenden Aspekte enthalten:</i> ✓ es sein lässt, mich zu essen ✓ mich liegen lässt; mich hierlässt ✓ es nicht machst, mich in deinen Bau zu tragen
BEISPIELE	<i>Beispiele für falsche Antworten:</i> - X wenn du von mir Abstand hältst - X mir nicht näher kommst

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5) MSA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z. B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5)
Lösungshäufigkeit	52 %
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe erfordert eine kontextbezogene Deutung eines in der Altersgruppe der Schülerinnen und Schüler eher ungebräuchlichen Begriffs. Hierfür muss neben der wörtlichen vor allem die übertragene Bedeutung des Verbs „abstehen“ im Sinne von „absehen“ als solche ermittelt und formuliert werden. Inhaltlich ist die Erfassung dieser Wortbedeutung auf lokaler Ebene für den weiteren Handlungsverlauf von zentraler Bedeutung, nämlich als Voraussetzung für den Alternativvorschlag des Weizenkorns zum ursprünglichen Vorhaben der Ameise. Die Zeilenangaben zum entsprechenden Ausschnitt erleichtern das Auffinden im Text, auch die

Einbettung des zu deutenden Begriffs in den ganzen Satz bietet den Kontextbezug und unterstützt die dementsprechend geforderte Deutung im Rahmen eines offenen Aufgabenformats.

Anregungen für den Unterricht

Wortschatzarbeit in den Bereichen von Konkreta – einschließlich übertragener Bedeutungen – und Abstrakta ist für die Entwicklung von Texterschließungskompetenz insbesondere im Bereich literarischer Texte auf Wort- und Satzebene unerlässlich. Hierzu bieten sich entsprechende Übungen an, die nicht nur die Lese-, sondern auch die Schreibkompetenzentwicklung zu fördern geeignet sind.

Beispiel: Brücken bauen – konkrete und übertragene Bedeutung?

Im konkreten Fall der Aufgabe sind auch unterschiedliche Übungen zur Sprache auf Wortebene von Nutzen:

Beispiel: Vorsilben variieren >>> *abstehen*: vor/über-stehen ...

Beispiel: Wortfeldarbeit >>> *abstehen*: absehen, lassen, nicht tun, verzichten ...

Im Kontext beider Übungsvarianten sollten die unterschiedlichen Bedeutungen einschließlich passender Kontexte thematisiert werden.

Teilaufgabe 4.8

RICHTIG a)+b)	Der Vertrag zwischen Ameise und Weizenkorn ...		
		richtig	falsch
	a) wird schriftlich geschlossen.	☐	☒
	b) übervorteilt das Weizenkorn.	☐	☒
RICHTIG c)+d)+e)	c) zeigt die Weitsicht des Weizenkorns.	☒	☐
	d) wird für die Ameise zu einem Wunder.	☒	☐
	e) kann gekündigt werden.	☐	☒

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5) MSA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z. B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5)	
Lösungshäufigkeit	4.8 a)+b): 55%	4.8 c)+d)+e): 52 %
Anforderungsbereich	II	

Aufgabenbezogener Kommentar

Der Vertrag betrifft den Kern der Handlung dieser Fabel, der auf Handlungsebene entscheidend für die Wendung des Geschehens ist, aber auch auf Deutungsebene zentral für die impliziten Werte und damit die Moral am Schluss.

Das geschlossene Format unterstützt die Fokussierung auf Form, Wirkung, Kontext und Funktion des Vertrages mit vier Lösungsvorschlägen dazu, die jeweils textbasiert als „richtig“ oder „falsch“ eingestuft werden müssen. Die Aufgabe fordert damit eine textbezogene Interpretation auf lokaler Ebene, die inhaltlich für das Gesamtverständnis auf globaler Ebene von großer Bedeutung ist.

Anregungen für den Unterricht

Nicht nur die exakte textbasierte Ermittlung von Handlungsgegenständen, sondern auch die ihrer Beschaffenheit, Wirkung, Kontexte und Funktionen sollte grundsätzlich Bestandteil von Textarbeit sein – einschließlich ihrer Bedeutung für den gesamten Text. Hierzu können grundsätzlich auch Übungen zum sorgfältigen Textabgleich vorgegebener Zuschreibungen im Zusammenhang mit der Entscheidung für „richtig“ oder „falsch“ in geschlossenen Formaten genutzt werden, um auch so die Kompetenz fundierter Texterschließung zu stärken. Letztlich sollten die ermittelten Details zu den Gegenständen der Handlung Eingang in die Entwicklung eines

mentalen, auch grafisch dokumentierten Modells zum Text finden und auf diese Weise die Herstellung globaler Kohärenz unterstützen.

Im vorliegenden konkreten Fall bietet es sich an, eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „Vertrag“ über den Text hinaus in gesellschaftlichen, auch altersrelevanten Kontexten sachbezogen hinsichtlich ihrer jeweiligen Bedeutungen zu ermitteln, beispielsweise Handy- oder Mietverträge, aber auch AGB bei Internetnutzung.

Teilaufgabe 4.9

RICHTIG	Der Satz „Die Ameise starrte ungläubig“ (Z. 19) meint, dass die Ameise ...
	☐ dem Weizenkorn widersprechen wollte.
	☐ die Worte des Weizenkorns nicht hören wollte.
	☒ nicht wusste, ob sie dem Weizenkorn trauen soll.
	☐ nicht wusste, wann sie antworten soll.

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: eigene Deutungen des Textes entwickeln, mit anderen darüber sprechen und am Text belegen (3.3.8) MSA: eigene Deutungen des Textes entwickeln, am Text belegen und sich mit anderen darüber verständigen (3.3.8)
Lösungshäufigkeit	74 %
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe zielt auf die Ermittlung textbasierter Deutung des Satzes „Die Ameise starrte ungläubig“, insbesondere auf den Begriff „ungläubig“. Dafür wird ein geschlossenes Format mit vier plausiblen Lösungsoptionen angeboten. Die implizit im Text vorhandene Information einschließlich ihrer kontextbezogenen korrekten Deutung ist für den weiteren Handlungsverlauf relevant: Das Gegenteil, nämlich Glaube und Vertrauen, führen schließlich zum Erfolg des Handelns der Ameise und damit zum zentralen Kern des Textes. Der Begriff „ungläubig“ ist den Schülerinnen und Schülern durchaus aus alltäglichen Kontexten vertraut und stellt daher keine erhöhten Anforderungen an ihre sprachlichen Voraussetzungen, zumal der folgende Satz inhaltlich daran anknüpft „(...) Glaub mir (...)“ und das Leseverstehen zusätzlich unterstützt.

Anregungen für den Unterricht

Einzelne Begriffe textbezogen auf ihre Bedeutung hin zu betrachten und eindeutig festzulegen, sollte grundsätzlich Bestandteil jeglicher Texterschließung sein. Darüber hinaus sind gezielte Übungen sinnvoll, um eine differenzierte Sprachentwicklung zu unterstützen. Dies ist nicht nur hinsichtlich des Leseverstehens von Relevanz, sondern auch hinsichtlich einer umfassenden Sprachhandlungskompetenz. Hierfür bieten sich zunächst geschlossene Formate mit vorgegebenen Lösungsoptionen an, darüber hinaus aber auch als Steigerung der Anforderung offene Aufgabenstellungen wie beispielsweise „Was bedeutet XXX in diesem Zusammenhang?“.

Teilaufgabe 4.10

RICHTIG	Das Weizenkorn zeigt sich im Gespräch mit der Ameise ...
	☐ frohgemut.
	☒ freundlich.
	☐ selbstlos.
	☐ tröstend.

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5)
-----------------------------	--

	MSA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z. B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5)
Lösungshäufigkeit	75 %
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe zielt auf die Ermittlung textbasierter Deutung der Eigenschaften des Weizenkorns. Dafür wird ein geschlossenes Format mit vier plausiblen Lösungsoptionen angeboten. Die implizit im Text vorhandene Information einschließlich ihrer kontextbezogenen Deutung ist für den weiteren Handlungsverlauf relevant: Das Verhalten des Weizenkorns ist für die erfolgreiche Durchsetzung seines Vorschlags von entscheidender Bedeutung und damit für den zentralen Kern des Textes. Als erhöhte Anforderung erweist sich bei der Ermittlung der korrekten Beantwortung vor allem die genaue Unterscheidung von „freundlich“ und „frohgemut“, wobei letztere Option schon als Begriff nicht allen Schülerinnen und Schülern aus alltäglichen Kontexten vertraut sein wird.

Anregungen für den Unterricht

Einzelne Begriffe textbezogen auf ihre Bedeutung hin zu betrachten und eindeutig festzulegen, sollte grundsätzlich Bestandteil jeglicher Texterschließung sein. Darüber hinaus sind gezielte Übungen sinnvoll, um eine differenzierte Sprachentwicklung zu unterstützen. Dies ist nicht nur hinsichtlich des Leseverstehens von Relevanz, sondern auch hinsichtlich einer umfassenden Sprachhandlungskompetenz. Hierfür bieten sich zunächst geschlossene Formate mit vorgegebenen Lösungsoptionen an, darüber hinaus aber auch als Steigerung der Anforderung offene Aufgabenstellungen wie beispielsweise „Was bedeutet XXX in diesem Zusammenhang?“.

Grundsätzlich könnte diese Aufgabe als Anlass für Sprachübungen zu Eigenschaften von Menschen dienen – als Sammlung derselben einschließlich differenzierter Betrachtung und Analyse ihrer Bedeutungen.

Teilaufgabe 4.11

	Das Weizenkorn fordert die Ameise auf, es zu begraben. Was meint es damit?
	Die Ameise soll ...
RICHTIG	☐ es liegen lassen. ☐ um es trauern. ☒ es aussäen. ☐ ihm ein Grab schaufeln.

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: eigene Deutungen des Textes entwickeln, mit anderen darüber sprechen und am Text belegen (3.3.8) MSA: eigene Deutungen des Textes entwickeln, am Text belegen und sich mit anderen darüber verständigen (3.3.8)
Lösungshäufigkeit	44 %
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Auch in dieser Aufgabe geht es um die Herstellung lokaler Kohärenz. In einem geschlossenen Format werden dafür vier plausible Lösungen zur Deutung des Wortes „begraben“ im Kontext des entsprechenden Satzes angeboten. Für eine korrekte Antwort ist die Kompetenz erforderlich, den Begriff „begraben“ aus dem Textzusammenhang heraus als „aussäen“ deuten zu können – ein relativ hohes Maß an Inferenzleistung und Sprachwissen. Der Attraktor wird in diesem Zusammenhang jedoch nur dann korrekt ermittelt, wenn ein umfassendes mentales Modell der Situation entwickelt und aus dem Weltwissen heraus dafür der Begriff „aussäen“ geläufig ist. Außerdem ist das Erfassen des gesamten Textes vonnöten. Inhaltlich betrifft die Lösung ganz zentral den weiteren Handlungsverlauf: Ohne die Aussaat des Weizenkorns wäre nicht ein Jahr später die Ernte vieler weiterer Weizenkörner und damit die Einlösung des Vertrages möglich!

Anregungen für den Unterricht

Wortschatzarbeit ist ein wichtiges Fundament für die Kompetenz der Texterschließung. Denn ohne die Erfassung und Kenntnis von Sprache in ihrer Differenziertheit auf Wortebene ist es nicht möglich, Texte sprachlich und inhaltlich angemessen zu deuten. Bestandteil dieser Spracharbeit sollten auch in der Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler weniger gebräuchliche Begriffe sein, die thematisiert werden – einschließlich entsprechender Varianten wie auch hinsichtlich ihrer spezifischen Bedeutungen und Verwendungszusammenhänge. Diese Arbeit schließt Konkreta und Abstrakta wie auch Metaphern ein.

Konkret bieten sich Übungen im Bereich der Wortfeld- und Wortschatzarbeit, aber auch zu Metaphern aus dem Alltagssprachgebrauch an.

Beispiel: *Wortfeldarbeit* >>> sagen: reden, plaudern, erzählen, schnattern, vorbringen ... Unterschiede?

Beispiel: *Wortschatzarbeit* >>> themenbezogener Wortschatz, beispielsweise zum Thema „Zirkus“: Manege, Clown, zaubern, Artisten, Dressur, Zirkuszelt...

Beispiel: *Metaphern* >>> „Jemandem das Herz brechen“, „Eine Mauer des Schweigens“ – wörtliche und übertragene Bedeutungen verbalisieren: Was bedeutet ...?

Teilaufgabe 4.12

RICHTIG	Der Text ist inhaltlich in fünf Abschnitte gegliedert. Bringe die folgenden Abschnittsüberschriften in die Reihenfolge des Textverlaufs. Nummeriere sie dazu von 1 bis 5.	
	Hier Zahl eintragen ▼	
	Auffinden der hundert Weizenkörner	5
	Finden des Weizenkorns	1
	Verteidigung der Ameise	2
	Angebot des Weizenkorns	4
	Erklärung des Weizenkorns	3

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5) MSA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z. B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5)
Lösungshäufigkeit	17 %
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe betrifft die Kohärenz der Handlung als wesentliches Element zur Entwicklung mentaler Modelle zu Texten. Die Lösung erfordert den Abgleich der einzelnen Überschriften zu den vorgegebenen Abschnitten mit dem gesamten Text. Erst nach der Zuordnung aller Abschnitte und ihrer Verortung im Handlungsverlauf ist die endgültige Reihenfolge ermittelbar. Schwierigkeitsmindernd wirkt in diesem Zusammenhang die Linearität der Textstruktur.

Anregungen für den Unterricht

Zur Unterstützung der Ermittlung von Handlungsverläufen bietet sich die bildnerische oder schriftliche Dokumentation auf Plakaten o. ä. an. Hierfür ist es sinnvoll, zunächst die unterschiedlichen Abschnitte zu ermitteln

und im Sinne globaler Kohärenzbildung dazu passende Überschriften zu formulieren. Damit wird eine Übersicht über den Text geschaffen. Auch Spannungsbögen und zentrale Textstellen lassen sich so ausmachen. Deshalb sollten zur Entwicklung erfolgreicher Texterschließungskompetenz wesentliche Strategien zur Textkohärenz in entsprechenden Aufgaben angeboten werden, beispielsweise durch Aufgabenstellungen wie

Worum geht es in diesem Text vor allem? (Globalkohärenz)

Verschaffe dir einen Überblick über den Text: Teile den Text in sinnvolle Abschnitte ein und schreibe passende Überschriften dazu.

Wie ist der Text aufgebaut? Was passiert zuerst? Nummeriere die Abschnitte in der Reihenfolge der Handlung (gilt für nicht linear angeordnete Texte)

Teilaufgabe 4.13

RICHTIG	Worin besteht laut Text das „Geheimnis des Lebens“? ☐ Nutzung des Bodens durch Landwirtschaft ☐ Kreislauf der Jahreszeiten ☒ Vermehrung von Pflanzen aus Samen ☐ Zusammenarbeit von Pflanzen und Tieren
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: eigene Deutungen des Textes entwickeln, mit anderen darüber sprechen und am Text belegen (3.3.8) MSA: eigene Deutungen des Textes entwickeln, am Text belegen und sich mit anderen darüber verständigen (3.3.8)
Lösungshäufigkeit	58 %
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Für die korrekte Beantwortung dieser Aufgabe ist das Weltwissen, dass aus Samen Leben hervorgebracht wird, Voraussetzung, ebenso die sprachliche Erfahrung, dass „Geheimnis“ allgemein als Ursprung – hier auch von Leben – gedeutet werden kann und in diesem Fall in inhaltlichem Zusammenhang mit „Vermehrung“ steht.

Zur Unterstützung der korrekten Beantwortung werden in einem geschlossenen Format vier plausible Optionen angeboten, die nach genauem Abgleich mit dem Kontext über den Ausschluss der drei Distraktoren zum Attraktor führen. Dieser Prozess stellt jedoch einen hohen Anspruch an die allgemeine Kompetenz textbezogener Interpretation, zumal im Text lediglich im Folgesatz von „Geheimnis des Lebens“ der Prozess der Entwicklung von Leben beschrieben wird, aber nicht einmal explizit das Ergebnis als schließlich dadurch tatsächlich hervorgebrachtes Leben. Inhaltlich ist dieses Textdetail von zentraler Bedeutung, denn nur die Aussicht auf weiteres Pflanzenleben bringt die Ameise vom ursprünglichen Vorhaben ab – die Zukunftsorientierung wiegt schwerer als alte Gewohnheiten und ein spontaner Entschluss.

Anregungen für den Unterricht

Für den weiteren Unterricht bietet es sich an, anknüpfend an diesen Inhalt der Fabel noch weiteren „Geheimnissen des Lebens“ in Form sachbezogener Recherche auf die Spur zu kommen.

Auf der Ebene sprachlicher Kompetenzentwicklung sind Übungen und Sammlungen zu Wörtern und Wortgruppen sinnvoll, die auch im übertragenen Sinne – je nach Kontext – eine andere, von der ursprünglichen Konkretheit abweichende Bedeutung haben können. Auf diese Weise werden differenzierte Zugänge zur Sprache im Bereich des Lesens, aber auch des Schreibens von Texten angebahnt.

Teilaufgabe 4.14

Wie oft erfüllt sich der Vertrag laut Weizenkorn?



.....

RICHTIG	jedes Jahr / jährlich
---------	-----------------------

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5) MSA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z. B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5)
Lösungshäufigkeit	42 %
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe zielt auf die zeitliche Einordnung des Handlungsverlaufs. Ein eindeutiger Textbeleg und damit die Möglichkeit der Entnahme explizit vorhandener Information findet sich im vorletzten Satz. Der Teil „Wie oft ...“ in der Fragestellung erhöht jedoch die Anforderungen, da es das Weltwissen vermutlich fortan jährlicher Wiederholung voraussetzt: Ein einziges Weizenkorn wird auch im Folgejahr wieder eine Vielzahl neuer Weizenkörner hervorbringen. Für das Gesamtverständnis des Textes ist jedoch die treffende zeitliche Einordnung des Geschehens unerlässlich – ist doch die Spanne eines ganzen Jahres als Beleg für Vertrauen und Zukunftsorientierung der Ameise zu betrachten.

Anregungen für den Unterricht

Die zeitliche Einordnung von Handlungen sollte grundsätzlich Teil von Texterschließungen sein. Dies betrifft nicht nur die Dauer der Handlung selbst (Zeitspanne), sondern zunehmend auch Angaben zu Jahreszahlen als Hinweis auf historische oder zeitgenössische Kontexte und Einflüsse, die für die Deutung von großer Relevanz sind. Beide Bezugspunkte sind wesentliche Teile eines mentalen Modells zu Texten.

Teilaufgabe 4.15

RICHTIG	Zu welcher Textsorte gehört der vorliegende Text? ☐ Märchen ☐ Bericht ☐ Sage ☒ Fabel
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden <u>und wesentliche Merkmale kennen</u> , insbesondere epische Kleinformen, Erzählung, Kurzgeschichte, Gedichte (3.3.2) MSA: epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden, insbesondere epische Kleinformen, Novelle, <u>längere</u> Erzählung, Kurzgeschichte, <u>Roman</u> , <u>Schauspiel</u> , Gedichte (3.3.2)
Lösungshäufigkeit	54 %
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Das altersangemessene Gattungswissen steht im Fokus dieser geschlossenen Aufgabe. Für die Beantwortung werden vier entsprechende Gattungen (Textsorten) zur Auswahl angeboten; das Auffinden des Attraktors erschließt sich aus dem Abgleich des Wissens über die jeweiligen Gattungen mit der Struktur und den Merkmalen des vorliegenden Textes. Solche Kenntnisse sind für das Textverständnis unerlässlich: strukturelle Merkmale wie auch spezifische historische Kontexte fördern die vertiefte Einsicht in grundlegende Aussagen von Texten.

Anregungen für den Unterricht

Die Frage nach der Textsorte sollte am Ende von Texterschließungen grundsätzlich gestellt und rückwirkend am Text belegt werden. Bei bislang unbekannten Gattungen bietet es sich an, implizit vorhandene Merkmale von Schülerinnen und Schülern erarbeiten und zusammenstellen zu lassen – ggf. ergänzt und weitergehend von der Lehrkraft thematisiert. Kenntnisse von Strukturen einzelner Textsorten können auch in Fragen zur Texterschließung einfließen und bei Dokumentationen mentaler Modelle zu Figuren und Handlungsverlauf ihren Ausdruck finden.

Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“

Einführung

(Necle Bulut)

In den Bildungsstandards wird dem Deutschunterricht eine orientierende Funktion zugeschrieben, weil sprachliche Kenntnisse und Erfahrungen fächerübergreifend genutzt werden können (vgl. KMK 2004, S. 7). Für das Unterrichtsfach Deutsch werden vier Kompetenzbereiche unterschieden. Dabei liegt der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ quer zu den anderen drei Bereichen „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“ und „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ (ebd., S. 8).

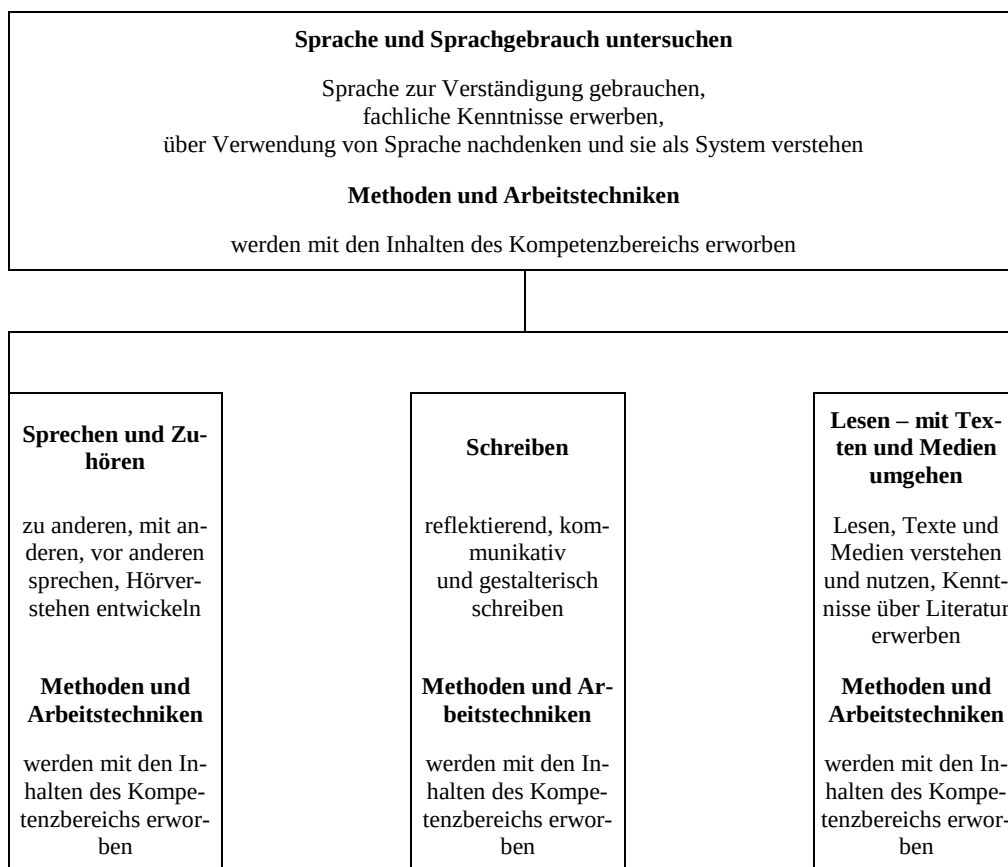


Abbildung 1: Kompetenzbereiche im Unterrichtsfach „Deutsch“ (KMK 2004 S. 8).

Auf diese Weise wird illustriert, dass der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ in Beziehung zu jedem der anderen drei Bereiche steht und großflächig gefasst ist:

„Die Schülerinnen und Schüler denken über Sprache und Sprachgebrauch nach, um das komplexe Erscheinungsbild sprachlichen Handelns – des eigenen und fremden – und die Bedingungen, unter denen es zustande kommt bzw. aufgenommen wird, zu verstehen und für die eigene Sprachentwicklung zu nutzen.“ (KMK 2004, S. 9)

Die einzelnen Ziele in den verschiedenen Kompetenzbereichen beziehen sich auf einen reflexiven Umgang mit Sprache in Produktion und Rezeption. Das sprachliche Wissen soll demzufolge einerseits durch die rezeptive und produktive Auseinandersetzung mit Äußerungen und Texten aufgebaut und andererseits eingesetzt werden, wenn Äußerungen und Texte rezipiert bzw. produziert werden. Bei der Produktion von Äußerungen bzw. Texten sollen die Schülerinnen und Schüler Sprache systemkonform und funktional einsetzen. Bei der Rezeption von Äußerungen bzw. Texten sollen sie Sprache hinsichtlich ihrer Systematik und ihrer Funktion untersuchen können. Damit sollen die Schülerinnen und Schüler sowohl eine metasprachliche (d. h. auf das

Sprachsystem bezogene) als auch eine metakommunikative (d. h. auf die Sprachverwendung, die Kommunikation bezogene) Betrachtungsweise einnehmen können. Sie sollen „grammatische Kategorien [d. h. metasprachliche Betrachtungsweise] und ihre Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen [d. h. metakommunikative Betrachtungsweise] kennen [d. h. über deklaratives Wissen verfügen] und nutzen [d. h. über prozedurales Wissen verfügen]“ (KMK 2004, S. 16).

Fremde Texte und Äußerungen können metakommunikativ untersucht werden, wenn die Schülerinnen und Schüler bedenken, unter welchen Bedingungen und mit welcher Absicht die jeweiligen sprachlichen Mittel eingesetzt werden. Bei der Produktion eigener Texte und Äußerungen müssen sich die Schülerinnen und Schüler ihrer kommunikativen Ziele bewusst sein und jeweils angemessene sprachliche Mittel verwenden können (vgl. KMK 2004, S. 12).

Darüber hinaus sollen die Schülerinnen und Schüler die Fertigkeiten erwerben, Sprache unter kommunikativen, funktionalen, normativen und ästhetischen Gesichtspunkten zu analysieren und Kenntnisse über grammatische Erscheinungsweisen und ihre inhaltliche Funktion über die eigene Textherstellung und Überarbeitung zu nutzen (vgl. KMK 2004, S. 15 f.). Demnach sollen sie „prozedurales Wissen“ („knowing-how“) anwenden können. Darüber hinaus sollen die Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Erscheinungen aufmerksam und bewusst umgehen lernen, um das eigene und fremde sprachliche Handeln kritisch reflektieren zu können. Hierzu ist der Erwerb von Wissen über bestimmte Sachverhalte („deklaratives Wissen“ oder „knowing-what“) erforderlich.

Die Bildungsstandards machen Vorgaben für den zu erreichenden Kompetenzstand in den einzelnen Bereichen. Dabei werden die drei Anforderungsbereiche (I) Informationen ermitteln und wiedergeben, (II) Textbezogen interpretieren und Zusammenhänge herstellen und (III) Reflektieren und Bewerten unterschieden (KMK 2004, S.17).

Mit dem Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ wird nicht nur das sprachliche Können, sondern auch ein bewusstes Nachdenken und Sprechen über Sprache verfolgt. Schülerinnen und Schüler sollen laut Bildungsstandards ihre praktischen, analytischen und reflektorischen Kompetenzen in drei Bereichen bei der Untersuchung von Sprache und Sprachgebrauch entwickeln (vgl. KMK 2004, S. 15 f.):

- (1) Im ersten Bereich „Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten“ geht es beim Sprachhandeln um die Unterscheidung von Inhalts- und Beziehungsebene.
- (2) Im zweiten Bereich „Textbeschaffenheit analysieren und reflektieren“ werden die Standards zur Sicherung der Textkohärenz zusammengefasst.
- (3) Der dritte Bereich „Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprechen, Schreiben und Textuntersuchung nutzen“ zielt auf sprachsystematische und funktionale Aspekte.

Zusätzlich zu den Beschreibungen der einzelnen Kompetenzen werden in den Bildungsstandards Methoden und Arbeitstechniken aufgeführt: „grammatische Proben anwenden: Klang-, Weglass-, Ersatz- und Umstellprobe; Rechtschreibstrategien anwenden: z. B. Ableitung vom Wortstamm, Wortverlängerung, Ähnlichkeitsschreibung; Nachschlagewerke nutzen“ (KMK 2004, S. 17). Diese Techniken können einerseits mit den Inhalten des Kompetenzbereichs erworben und andererseits eingesetzt werden, wenn auftretende Probleme bewältigt werden sollen. Demnach sollen die Schülerinnen und Schüler zu einem bewussten und für die eigenen kommunikativen Absichten angemessenen Umgang mit Sprache befähigt werden. Ihre Äußerungen bzw. Texte sollen grammatikalisch und lexikalisch korrekt sein. Diese Ziele können im Rahmen eines kompetenzorientierten (schrift-)sprachlichen Unterrichts erreicht werden. Demzufolge sollte im Unterricht die Systematik und Struktur von Sprache wie auch ihre kommunikativen und medialen Verwendungsweisen zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden. Dazu kann ein systematischer Grammatikunterricht mit einer funktionalen Ausrichtung beitragen. Hierzu sollte forschend-entdeckend gelernt und unterschiedliche Sozialformen eingesetzt werden (vgl. Granzow-Emden 2013).

Es ist zu beachten, dass der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ nicht nur den Bereich der Grammatik und der Grammatikarbeit umfasst, sondern auch den Bereich des Wortschatzes und der Wortschatzarbeit, wie aus diesem Testheft deutlich hervorgeht. In der Modellierung des mentalen Lexikons wird angenommen, dass der Wortschatz netzartig strukturiert ist, d. h., einzelne Wörter sind weder linear aufgelistet noch flächenhaft in Wortfeldern strukturiert. Vielmehr wird von einem mehrdimensionalen Netz ausgegangen, in dem Wörter auf unterschiedliche Weise miteinander verknüpft sind (vgl. Kühn 2007). Für die Wortschatzarbeit bietet sich deswegen nicht nur das Arbeiten mit Nachschlagewerken an, um z. B. mit Wortfeldern zu arbeiten, indem einzelne Wörter wortartenbezogen nach Bedeutungsmerkmalen verknüpft werden, sondern auch Sachfelder in den Blick zu nehmen. So können beispielsweise Bahnhof, Zug, Schaffner usw. unter dem räumlichen Aspekt ein Sachfeld bilden. Darüber hinaus kann bei einem vorgegebenen Wort unter Berücksichtigung der eigenen Erfahrungen und Wahrnehmung ein Assoziationsnetz erstellt werden: Ferien –

Sonne, Strand, Sand, Meer, schwimmen usw. Spielerisch kann Wortschatzarbeit geleistet werden, indem Wörter und Ausdrücke ausagiert werden, z. B. durch Vormachen (zucken, hüpfen, quaken), durch Schauspielen, Pantomime oder durch Stimmführung (flüstern, jammern).

Da Wörter Bestandteil eines Satzes, die wiederum Bestandteil eines Textes sind, müssen die Schülerinnen und Schüler auch auf der Satzebene ermitteln, dass sich Sätze gliedern lassen. Dabei können unterschiedliche operationale Verfahren hilfreich sein. Bei der Umstell- und Ersatzprobe überprüfen die Schülerinnen und Schüler den Erhalt, die Modifikation oder die semantische Veränderung eines Satzes bzw. Satzgliedes. Durch das Ergänzen können sie Sätze oder Phrasen ausbauen und z. B. den Kern einer Nominalphrase ermitteln. Die Weglassprobe zeigt z. B. die notwendigen Verbergänzungen und führt damit die sprachliche Minimalausstattung eines Satzes vor Augen.

Anwendungsbezogenes Wissen zu Satzverknüpfung und kohäsiven Mitteln befähigt zur Reflexion und Produktion von Texten. Hierzu können unverbundene, aber inhaltlich zusammenhängende Sätze vorgegeben werden, die zu einem Text zusammengesetzt werden sollen. Dazu verhelfen Konjunktionen, Pronomen, Ober- bzw. Unterbegriffe und Adverbien. Dabei profitieren die Schülerinnen und Schüler von der vorangegangenen Wortschatzarbeit.

Damit sie auch den praktischen Nutzwert des im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ erworbenen Wissens erkennen, sollte im Literatur- und Schreibunterricht explizit darauf Bezug genommen werden.

Fazit

Der Kompetenzerwerb im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ kann auf vielfältige Weise mit den anderen Kompetenzbereichen verbunden werden, indem er mit der Rezeption authentischer Gespräche bzw. Texte sowie der Produktion eigener Texte einhergeht. Die Untersuchung grammatischer Phänomene sollte dabei auf induktivem Wege erfolgen, einer methodischen Zugangsweise, die den Schülerinnen und Schülern ein forschendes Entdecken sprachlicher Strukturen ermöglicht. Wichtig ist, dass zunächst typische Beispiele untersucht werden, die eindeutig klassifizierbar sind. Denn nur wenn Normen und Regularitäten bekannt sind, lassen sich Abweichungen davon als solche erkennen und untersuchen. Werden bewusste Normabweichungen betrachtet, sind insbesondere die damit verbundenen kommunikativen Funktionen zu thematisieren. Damit die Schülerinnen und Schüler einen umfassenden Überblick über das Sprachsystem erhalten können, sollten zusätzlich zu der Arbeit mit authentischen Texten auch geeignete Nachschlagewerke (Grammatiken und Wörterbücher) hinzugezogen werden.

Aufgabe 5

Lotta hat einen Text geschrieben, aber ständig das Verb *machen* benutzt.

Ersetze das Verb *machen* durch ein passendes Wort aus dem Wortspeicher, um **einen besseren Ausdruck** zu erzielen.

Beachte: Du kannst jedes Wort nur einmal verwenden. Ein Wort bleibt übrig.

Wortspeicher

**formen, erzeugen, erledigen, ~~treiben~~, anfertigen, durchführen,
vollbringen, handeln, nehmen**

Aufgabenmerkmale

Thema	Verwendungszusammenhänge reflektieren und bewusst gestalten
Textsorte	Isoliertes Textmaterial
Beschreibung	Die Aufgabe verlangt von den Schülerinnen und Schülern, einen besseren Ausdruck zu synthetisieren. Dabei wird deutlich mit der Markierung „Beachte“ darauf hingewiesen, dass ein Wort übrig bleibt. Ein Beispiel sorgt dafür, dass wenig Missverständnisse bei der Bearbeitung aufkommen. So wird auch ein bereits verwendetes Wort mit einem Mittelstrich als verwendet markiert. Die teilweise Abkopplung von Präfixen (/an-/ fertigen) bleibt die Ausnahme, um die Aufgabe zu bewältigen.

Teilaufgaben 5.1–5.7

5.1	RICHTIG	Wir machen regelmäßig die Hausaufgaben.	erledigen
5.2	RICHTIG	Im Deutschunterricht werden wir ein Plakat machen.	anfertigen
5.3	RICHTIG	Der Koch macht gern eine Kostprobe.	nimmt/nehmen
5.4	RICHTIG	Am Strand machen die Kinder Figuren aus Sand.	formen (anfertigen)
5.5	RICHTIG	Jeden Tag sollte man eine gute Tat machen.	vollbringen
5.6	RICHTIG	Morgen werden wir in Biologie einen Versuch machen.	durchführen
5.7	RICHTIG	Die Fabrik macht viel Dampf.	erzeugt/erzeugen

Hinweise: Es werden bis zu sieben Punkte vergeben. Als richtig gelten auch andere Zeitformen o. ä., relevant ist nur die inhaltliche Passung des Verbs.

Das Verb *anfertigen* darf **nur einmal verwendet** werden. Wird es in 5.2 richtig verwendet, darf es in 5.4 nicht mehr verwendet werden. Wird es in 5.2 nicht verwendet, wird es in 5.4 als richtig gewertet.

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten (4.1) MSA: Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten (4.1)			
Lösungshäufigkeit	5.1: 84 % 5.5: 71 %	5.2: 74 % 5.6: 61 %	5.3: 48 % 5.7: 63 %	5.4: 76 %
Anforderungsbereich	III			

Aufgabenbezogener Kommentar

Auf der syntaktischen Ebene bietet die Aufgabe nur eine geringe Herausforderung, da lediglich 5.2 und 5.6 im Futur I stehen und so Auffälligkeiten im Satzbau aufweisen. Dies ist aber zur Bewältigung der Aufgabe irrelevant, da durchaus Tempusvarianten zugelassen sind. Alle anderen Aufgaben sind im knowing-what (deklaratives Wissen) deutlich begrenzter, da durch die Aufgabenstellung bereits auf das Verb */machen/* als zu isolierendes und somit zu ersetzendes Verb hingewiesen wird. Die Wortspeicher sind als scaffolding und somit Vorwissen-Ersatz eine enorme Stütze für die Schülerinnen und Schüler. Eine interessante didaktische Komponente kommt aus dem Bereich der Konstruktionsgrammatik, der punktuell Lernenden einen Denkanstoß geben kann. So lässt sich der Begriff des Forderns als prozeduraler Prozess in den Bewältigungsstrategien der Schülerinnen und Schüler implementieren. Dass eine *gute Tat* stets *vollbracht* und eine *Figur geformt* werden will, lässt den bloßen Gedanken des Kennens (deklaratives Wissen) in die zweite Reihe rücken. Semantische Zusammenhänge zwischen Wörtern (Achtung: nicht Lexemen) erhellen den Lernenden die Interdependenz der Syntax.

Anregungen für den Unterricht

Für den weiterführenden Unterricht ist es denkbar, weitere Wörter zur Verfügung zu stellen, deren semantische Zusammengehörigkeit offensichtlich ist. Wir schaffen so, ganz altmodisch gesehen, *Eselsbrücken*. Aus diesen Wörtern sollen die Lernenden nun Sätze bilden und visuell am Satz zeigen, dass diese Wörter zusammengehören. Einige Beispiele werden unten genannt, in einem zweiten Schritt könnten die Schülerinnen und Schüler diese Tabelle eigenständig vervollständigen.

Substantiv	Verb	Satz (Beispiel)
Bild	malen	Ein Bild will gemalt werden.
Essen	kochen	
Erfolg	üben	
Sport	anstrengen	

Aufgabe 6

Marie und Torben suchen **ausdrucksstarke Verben**, um Bewegungen zu beschreiben. Hilf ihnen.

Setze die passenden Verben aus dem Wortspeicher ein, sodass sinnvolle Sätze entstehen.

Beachte: Jedes Verb darf nur **einmal** verwendet werden, ein Verb bleibt übrig.

Wortspeicher

bummeln, krabbeln, patrouillieren, schleichen, schreiten, springen, sprinten, wandern

Beispiel: Die Diebe schleichen um die Ecke.

Aufgabenmerkmale

Thema	Wortschatzübungen
Textsorte	Isoliertes Textmaterial
Beschreibung	Die Aufgabe verlangt von den Lernenden, die passenden Verben dem Lückentext zuzuordnen. Dabei sind die Verben bereits finit (wenn auch gleichzeitig infinit), nämlich stets in der 3. Personal Plural Indikativ Aktiv. Die Aufgabe selbst fordert die Lernenden heraus, sinnvolle Sätze zu bilden. Somit wird eine beliebige Auswahl ausgeschlossen, die Schwierigkeit erhöht. Denn obwohl es sehr wohl möglich ist, durch die Stadt zu <i>sprinten</i> , erscheint es doch sinnvoller zu sein, die Läufer zum Ziel <i>sprinten</i> zu lassen anstatt zu <i>bummeln</i> . Die Hauptaufgabe besteht also in der Kontextualisierung der Aufgaben, der Entschlüsselung von Bedeutungen einzelner Wörter und deren Interdependenzen und weniger in der grammatischen Stabilisierung der Sätze.

Teilaufgaben 6.1–6.6

6.1	RICHTIG	Die Urlauber <u>wandern</u> in den Bergen.
6.2	RICHTIG	Die Babys <u>krabbeln</u> auf dem Boden.
6.3	RICHTIG	Die Läufer <u>sprinten</u> zum Ziel.
6.4	RICHTIG	Die Touristen <u>bummeln</u> durch die Stadt.
6.5	RICHTIG	Die Brautpaare <u>schreiten</u> zum Altar.
6.6	RICHTIG	Die Polizisten <u>patrouillieren</u> durch die Straßen.

Hinweis: Es sind 3 Punkte möglich:

3 Punkte = alles richtig

2 Punkte = mindestens 4 richtige Antworten

1 Punkt = mindestens 2 richtige Antworten

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	MSA: beim Sprachhandeln einen differenzierten Wortschatz gebrauchen einschließlich umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen in Kenntnis des jeweiligen Zusammenhangs (4.1.4)
Lösungshäufigkeit	48 %
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die deklarativen und prozeduralen Wissensanteile sind nur auf den ersten Blick ungleich verteilt. Wie schon in der Beschreibung ersichtlich besteht die Hauptaufgabe in der Entschlüsselung von Begrifflichkeiten, dem deklarativen Wissen über die Bedeutungen der Wörter, um eine sinnhafte oder die sinnhafteste Satzsyntaxe darzustellen. Die Bedeutung allein lässt einen allerdings in eine Sackgasse laufen, der parallel laufende und unter Umständen auch sehr herausfordernde Prozess des Prozeduralen zeigt auf, dass ohne die Kontextualisierung – also den Abgleichungsprozess von Substantiv(en) und Verb(en) – die Wahrscheinlichkeit steigt, die Touristen patrouillieren, die Brautpaare sprinten und die Urlauber krabbeln zu lassen. Neben Wortschatz (deklarativ) ist eben auch die Wortverwendung (prozedural) elementarer Teil der Aufgabe.

Anregungen für den Unterricht

Wortschatzübungen als Prozess des Verinnerlichens also des reinen deklarativen Wissens, lassen sich am besten über Wortfelder praktizieren. Texte mit Wörtern, die einem Wortfeld zugehörig sind und eingesetzt werden müssen, sind kein seltener Teil unterrichtlicher Praxis. Ein Augenmerk liegt unbedingt in der Steigerung der Schwierigkeit über idiomatische Wendungen, in einem erheblichen Maße aber auch an der Satzstruktur, um den prozeduralen Teil einzubinden. Während einfache Übungen im Wortfeld „Baum“ nur wachsen, blühen und gedeihen bereitstellen, sind schwierigere Übungen mit verwelken, sterben und keimen versehen. Auch Sätze, die sich verschiedener Nebensatzstrukturen bedienen, erhöhen die Schwierigkeit, da der Kontext häufig übergreifend erschlossen werden muss.

Aufgabe 7

Sophie will ihrem Lehrer eine Ansichtskarte aus ihrem Urlaubsort schicken. Bei der **Groß- und Kleinschreibung** einiger Wörter ist sie unsicher und benötigt Hilfe.

Welche Regel muss sie bei der Schreibung der unterstrichenen Wörter anwenden? Ergänze den entsprechenden Buchstaben in der Tabelle.

Buchstabe	Regel: Groß schreibt man ...
A	Nomen/Substantive.
B	Anredepronomen in der Höflichkeitsform.
C	Nominalisierte/Substantivierte Adjektive.
D	Nominalisierte/Substantivierte Verben.
E	Eigennamen.

Aufgabenmerkmale

Thema	Rechtschreibregeln/-strategien: Groß- und Kleinschreibung
Textsorte	Isoliertes Textmaterial / Bestandteile eines Briefes
Beschreibung	Die Aufgabe verlangt von den Schülerinnen und Schülern die Zuordnung von Rechtschreibregeln auf Rechtschreibphänomene. Wird durch das Beispiel den Lernenden die Möglichkeit gegeben, sich auf eine Aufgabe der Zuordnung einzulassen, so wird in der Aufgabenbeschreibung nicht explizit erwähnt, dass dies nicht die Rechtschreibstrategien, sondern lediglich die Benennungen dieser sind. Die eigentliche Arbeit beginnt mit der Dechiffrierung der Begrifflichkeiten; so beispielsweise /Nomen/, /Höflichkeitsform/ oder auch /Eigennamen/. Ist dieser Schritt getan, muss die passende Regel präsent sein, angewendet und mit dem Wortmaterial gegengeprüft werden.

Teilaufgabe 7.1–7.10

7.1	RICHTIG	Ich sende <u>Ihnen</u> herzliche Grüße von der Ostsee.	B
7.2	RICHTIG	Gestern wanderten wir am Strand nach <u>Binz</u> .	E
7.3	RICHTIG	Einigen fiel das <u>Laufen</u> im weichen Sand ziemlich schwer.	D
7.4	RICHTIG	Nebenbei sammelten wir <u>Muscheln</u> und Steine.	A
7.5	RICHTIG	Die können wir gut zum <u>Basteln</u> verwenden.	D
7.6	RICHTIG	Wir bringen Ihnen etwas <u>Schönes</u> mit.	C
7.7	RICHTIG	Das wird bestimmt eine große <u>Überraschung</u> .	A
7.8	RICHTIG	Morgen sehen wir uns den <u>Großen Jasmunder Bodden</u> an.	E
7.9	RICHTIG	Ich wünsche Ihnen alles <u>Gute</u> ,	C
7.10	RICHTIG	<u>Ihre</u> Sophie	B

Hinweise: Es werden bis zu fünf Punkte vergeben, pro Phänomen ein Punkt für zwei richtige Antworten:

- A: Sätze 4) und 7)
- B: Sätze 1) und 10)
- C: Sätze 6) und 9)
- D: Sätze 3) und 5)
- E: Sätze 2) und 8)

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA: Verfahren der Fehlerkontrolle: z. B. Nachschlagetechniken, gliederndes Mitsprechen, die Klang-, Weglass-, Umstell-, Ersatzprobe anwenden (4.M.1) MSA: Rechtschreibstrategien anwenden: z. B. Ableitung vom Wortstamm, Wortverlängerung, Ähnlichkeitsschreibung, <u>grammatische Proben anwenden</u> : Klang-, Weglass-, Ersatz- und Umstellprobe (4.M.1)		
Lösungshäufigkeit	7.A: 51 % 7.D: 50 %	7.B: 60 % 7.E: 32 %	7.C: 41 %
Anforderungsbereich	III		

Aufgabenbezogener Kommentar

Die eigentliche Schwierigkeit der Aufgabe besteht zu ähnlich gleich hohen Anteilen des deklarativen und prozeduralen Wissens. Die Lernenden werden vor die Herausforderung gestellt, verschiedene Rechtschreibstrategien der Groß- und Kleinschreibung zu kennen, dementsprechend die Phänomene gedanklich abzurufen, zu isolieren und dann auf die Zuordnung hin zu überprüfen.

Während die Artikelprobe bei beispielsweise „Muscheln“ die einzige verlässliche Methode darstellt, das Wort als Nomen/Substantiv zu identifizieren, stellt Überrasch-*ung* die Lernenden vor eine geringere kognitive Herausforderung, da dort tatsächlich nur die Suffixe isoliert betrachtet werden müssen. Die Derivationen in den Substantivierungen von Adjektiven und Verben könnten bei entsprechendem Wissen (deklarativ) tatsächlich über die Endungen identifiziert werden (beispielsweise das Wissen darüber, dass das Suffix *-heit*/ hauptsächlich Eigenschaften oder Zustände produziert; *Frei-heit*) – es ist allerdings für die Schülerinnen und Schüler dieser Klassenstufe kaum anzunehmen, dass dieses Prozedere angewandt wird.

Die didaktisch interessante Komponente ist, dass die Lernenden mehr Hilfsmittel an die Hand bekommen, als die Aufgabe vermuten lässt. Während das Anredepronomen *Ihnen* offensichtlich als dieses erkannt werden kann, wenn man die Kohärenz des Textes überprüft und hier eine Ansprache vermutet, so wird im Aufgabentext dieser Gedankengang unterstützt, indem die Lesenden darauf hingewiesen werden, dass es sich um einen Brief handelt. Gleiches gilt theoretisch für die Kenntnisse über die Ersatz- und Umstellprobe: Während *Binz* und der *Große Jasmunder Bodden* offensichtlich Eigennamen sind, identifiziert über deklaratives Wissen, Weltwissen, besteht durchaus die Möglichkeit, über die Umstellprobe und die Frageworttechnik die adverbale Bestimmung des Ortes zu isolieren und somit die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass es sich um den Namen eines Ortes handelt – wirklich praktikabel ist dies für die Lernenden aber nur im Zweifelsfall.

Anregungen für den Unterricht

Rechtschreibregeln haben einen Nachteil: Es sind Regeln, die, wenn nicht von Beginn an bei den Lernenden verankert, im Nachgang rehabilitiert werden müssen. Aus diesem Grund bietet sich für Lernende stets an, alle wichtigen Regeln zur Verfügung zu stellen. Neben positiven Effekten des scaffolding rückt hier etwas in den Vordergrund, das lange Zeit wenig modern war: Es ist nicht falsch, immerzu niedrigschwellig nachschlagen zu können, welche Information mir hilft. Für den Unterricht bedeutet dies:

- Visualisierung von Rechtschreibregeln auf den Tischen der Lernenden (temporär)
- Übersichtstabellen, von Lehrkräften didaktisch aufbereitet (permanent)
- Wechselnde Lernplakate in den Klassen (temporär)
- Einbindung der Rechtschreibregeln in den Prozess der Schreibkonferenz / des Überarbeitens (permanent)

Aufgabe 8

Mats schreibt seine Eindrücke vom Urlaub in sein Tagebuch, ist sich aber bei den **Präpositionen** (Verhältniswörtern) unsicher.

Hilf ihm, die passende Präposition (Verhältniswort) aus dem Wortspeicher einzusetzen, sodass ein zusammenhängender Text entsteht.

Beachte: Die Wörter aus dem Wortspeicher können **mehrfach** genutzt werden. Es bleiben Präpositionen übrig.

Wortspeicher

mit, zwischen, in, auf, bis, vor, während, aufgrund, trotz

Beispiel: Die Woche bis zu den Abschlussveranstaltungen vor den Ferien dauerte uns viel zu lang.

Aufgabenmerkmale

Thema	Präpositionen / Bedeutungsklassen
Textsorte	Isoliertes Textmaterial / Bestandteile eines Tagebucheintrags
Beschreibung	Die Lernenden werden in die Situation versetzt, einen Tagebucheintrag zu vervollständigen. Dabei wird neben der Aufforderung, die Präpositionen einzusetzen die Hilfestellung gegeben, dass Wörter mehrfach genutzt und auch vereinzelt unbenutzt bleiben (können). Die eigentliche Herausforderung liegt aber offensichtlich in der Kenntnis über die verschiedenen Bedeutungsklassen, die sich in lokale, temporale, modale und kausale Präpositionen unterscheiden.

Teilaufgaben 8.1-8.5

8.1	RICHTIG	Wir waren voller Vorfreude <u>auf</u> die Urlaubsreise <u>mit</u> unseren Eltern.
8.2	RICHTIG	Den Abend <u>vor</u> der Reise konnten alle <u>bis</u> nach Mitternacht nicht einschlafen.
8.3	RICHTIG	<u>Auf/Während/Vor</u> der Hinfahrt vertrieben mein Bruder und ich uns die Zeit mit Ratespielen.
8.4	RICHTIG	Schließlich kamen wir <u>trotz</u> des Staus <u>auf/vor</u> der Autobahn pünktlich im Urlaubsort an.
8.5	RICHTIG	Kaum angekommen, gingen wir alle <u>aufgrund/während/trotz</u> des schönen Wetters gleich zum Strand.

Hinweis: Es sind 8 Punkte möglich; 1 Punkt pro richtiger Präposition.

Teilaufgabenmerkmale

Bezug KMK-Bildungsstandards	ESA/MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (<u>Textkohärenz</u>) kennen und anwenden (4.2.1)	
Lösungshäufigkeit	8.1a: 62 %	8.1b: 72 %
	8.2a: 68 %	8.2b: 56 %
	8.3: 71 %	
	8.4a: 52 %	8.4b: 62 %
	8.5: 59 %	
Anforderungsbereich	II	

Aufgabenbezogener Kommentar

Vorweggenommen können die Lernenden die Aufgabe durchaus lösen; wenn ihnen die Kenntnis über die Bedeutungsklassen vorübergehend oder dauerhaft unkenntlich bleibt. Theoretisch müssten sie nicht einmal wissen, was Präpositionen sind. Deutlich wird aber auch: Ist der Wortschatz in seiner Bedeutungsfülle (deklaratives Wissen) und das Situative / Weltwissen geringer ausgeprägt, brauchen die Schülerinnen und Schüler Muster, um die Aufgabe angehen zu können.

Dabei hilft die Kenntnis über die Bedeutungsklassen deutlich. So kann ganz konkret versucht werden, die Wörter zunächst in die Klasse einzuteilen. Dies geschieht entweder über deklarative Wissensdarstellung oder über die Einsetzung der Wörter in Gedankensätze.

Lokal: zwischen, auf, vor (Ort), in

Temporal: vor (Zeitpunkt), während, bis, in

Modal: in, mit

Kausal: aufgrund, trotz

Im Bereich des prozeduralen Wissens ist nun lediglich die Entkopplung der Signalwörter als Schlüsselkompetenz zu sehen, der Blick der Lernenden also auf Paraphrasierungen, die offensichtlich eine bestimmte Bedeutungsklasse verlangen.

Der Satz */Den Abend ____ der Reise konnten alle ____ nach Mitternacht nicht einschlafen./* zeigt gleich zweimalig auf, dass es sich um temporale Präpositionen handeln muss, da sowohl Abend als auch Mitternacht Zeitpunkte (im weitesten Sinne) darstellen. Der Blick in die selbst angelegte Tabelle (gedanklich aber absolut deklarativ) schränkt die Auswahl nun insoweit ein, dass */während/* und */in/* zu keinerlei Ergebnissen führen.

Ein Plädoyer für die Einführung von Bedeutungsklassen respektive der unterrichtlichen Abhandlung dieser lässt sich hier schwer widerlegen. Gerade für Lernende, denen das Weltwissen fehlt, bietet hier deklaratives Wissen den Schlüssel zur erfolgreichen Bewältigung der Aufgabe.

Anregungen für den Unterricht

Um den Lernenden die Bedeutungsklassen näher zu bringen, kann es durchaus sinnvoll sein, sie zunächst vom Abstrakten ins Konkrete zu führen, d. h., gebe ich den Lernenden die Aufgabe, zunächst einen Text zu schreiben, der sich mit der Abhandlung von zeitlichen Abläufen befassen soll („Schreibe fünf Sätze über das morgendliche Aufstehen“), so sind zwangsläufig temporale Präpositionen in dem Text enthalten. Eine anschließende Untersuchung des „echten“ Textmaterials führt die Ergebnisse dann zu Tage und lässt verblüffen.

Eine entsprechende Sammlung in tabellarischer Form der verschiedenen Präpositionen hilft und zeigt oft die begriffliche Nähe zu den Kategorien der adverbialen Bestimmungen, die sich ähnlich bedeuten.

Literatur

- Albert, M., Fenle, M., Hagen, M. (2004): Von Stolpersteinen und Wunschsternen – Zuhörtipps für Kinder. In: *Grundschule*, 2/2004, S. 36-37.
- Becker-Mrotzek, M. (2009): Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung. In: M. Becker-Mrotzek (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 103-115.
- Bergk, M. (1988): Aktives Zuhören beim Vorlesen. In: *Praxis Deutsch*, 88/1988, S. 33-37.
- Bergmann, K. (2008): Anleitungen zum Zuhören – Ganz Ohr werden und sein im Unterricht. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, 1/2008, S. 17-22.
- Eriksson, B. (2009): Bildungsstandards für die Grundschule. In: M. Becker-Mrotzek (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 144-159.
- Feilke, H. (2002): Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten. In: *Praxis Deutsch*, 176, S. 58-66.
- Gailberger, S. (2011): Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek.I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Weinheim und Basel: Beltz.
- Granzow-Emden, M. (2013). Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Tübingen: Narr.
- Hagen, M. (2008): Förderung des Zuhörens in der Schule. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)*, 1/2008, S. 26-37.
- Hagen, M., Huber, L. (2001): GanzOhrSein – ein Projekt zum Hörenfördern und Hörenmachen in der Schule. In: *Aktuell – Zeitschrift des Grundschulverbandes*, 2001/76, S. 9-14.
- Hattendorf, E., Hoppe, I. (2008a): Ein Kinderbuch, „Lesende Ohren“ und ein Zuhörheft – Zur Förderung des Hörverstehens. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, 1/2008, S. 23-26.
- Hattendorf, E., Hoppe, I. (2008b): Etwas zu hören bekommen: Hörbücher im Hörtest. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, 1/2008, S. 9-11.
- Imhof, M. (2003): *Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung*. Edition Zuhören. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Imhof, M. (2010): Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: V. Bernius & Imhof, M. (Hrsg.): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 15-30.
- Kahlert, J. (2000): Der gute Ton in der Schule. Überlegungen zum pädagogischen Stellenwert des Zuhörens in der akustisch gestalteten Schule. In: L. Huber & E. Odersky (Hrsg.): *Zuhören – Lernen – Verstehen*. Braunschweig: Westermann 2000, S. 7-25.
- KMK (2004). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München: Wolters Kluwer.
- Köster, J. (2005): Wodurch wird ein Text schwierig? Ein Test für die Fachkonferenz. In: *Deutschunterricht*, 5/2005, S. 34-37.
- Kühn, P. (2007): Rezeptive und produktive Wortschatzkompetenzen. In: H. Willenberg (Hrsg.): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 159-167.
- Ockel, E. (1988): Hör-Erziehung. In: *Praxis Deutsch*, 88/1988, S. 18-19.
- Peterßen, W. H. (2008): *Kleines Methodenlexikon*. Oldenburg.
- Richter, T., Christmann, U. (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.): *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa, S. 25-58.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2006): Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch*, 20, S. 90-112.
- Rosebrock, C., Nix, D. (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Hohengehren: Schneider.
- Schlingloff, G. (2004): Kino für die Ohren. Gefahr – ein Hörspiel von Richard Hughes. In: *Deutsch*, 1/2004, S. 30-36.
- Spinner, K. (1988): Zuhören lernen. Hinweise für den Unterricht in der Grundschule. In: *Praxis Deutsch*, 88/1988, S. 26-27.
- Streblow L. (2004): Zur Förderung der Lesekompetenz. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneide, P. Stanat (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275-306.
- Wagner, R. (2006): Methoden des Unterrichts in mündlicher Kommunikation. In: U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, G. Siebert-Ott (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh, 2. Auflage, Band 2, S. 747-759.

Anhang: Synopse der Bildungsstandards im Fach Deutsch, Sekundarstufe I

Nr.	Hauptschule	Mittlerer Schulabschluss	Testbarkeit	Überschneidungen/ Querbezüge
1	Sprechen und Zuhören	Sprechen und Zuhören		
1.1	zu anderen sprechen	zu anderen sprechen		
1.1.1	sich artikuliert und verständlich <u>in der Standardsprache</u> äußern,	sich artikuliert, verständlich, <u>sach- und situationsangemessen</u> äußern,	x	
1.1.2	über einen für die Bewältigung schulischer, beruflicher und gesellschaftlicher Sprechsituationen angemessenen Wortschatz verfügen,	über einen <u>umfangreichen und differenzierten</u> Wortschatz verfügen,	✓ z. T.	Schreiben: Wortschatz
1.1.3	verschiedene Formen mündlicher Darstellung unterscheiden und anwenden: erzählen, berichten, informieren, beschreiben, appellieren, argumentieren,	verschiedene Formen mündlicher Darstellung unterscheiden und anwenden, <u>insbesondere</u> erzählen, berichten, informieren, beschreiben, <u>schildern</u> , appellieren, argumentieren, <u>erörtern</u> ,	✓ z. T.	
1.1.4	sich in unterschiedlichen Sprechsituationen sach- und situationsgerecht verhalten: Vorstellungsgespräch/Bewerbungsgespräch, Antragstellung, Bitte, Aufforderung, Beschwerde, Entschuldigung, Dank,	<u>unterschiedliche Sprechsituationen gestalten, insbesondere</u> Vorstellungsgespräch/ Bewerbungsgespräch, Antragstellung, Beschwerde, Entschuldigung; Gesprächsleitung,	✓ z. T.	Sprachreflexion
1.1.5	Wirkungen der Redeweise kennen und beachten: Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, Stimmführung, Körpersprache (Gestik/Mimik).	Wirkungen der Redeweise kennen, beachten <u>und situations- sowie adressatengerecht anwenden</u> : Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, <u>Klangfarbe</u> , Stimmführung; Körpersprache (Gestik, Mimik),	x	1.4.3.
1.2	vor anderen sprechen	vor anderen sprechen		
1.2.1	Texte sinngemäß und gestaltend vorlesen und (frei) vortragen,	Texte sinngemäß und gestaltend vorlesen und (frei) vortragen,	x	
1.2.2	freie Redebeiträge leisten,	<u>längere</u> freie Redebeiträge leisten,	x	
1.2.3	Kurzvorträge/Referate mithilfe eines Stichwortzettels/einer Gliederung halten: z. B. von einem Praktikum berichten, über einen Arbeitsplatz informieren, ein Buch/einen Film vorstellen,	Kurzdarstellungen und Referate <u>frei</u> vortragen: ggf. mithilfe eines Stichwortzettels/einer Gliederung,	x	
1.2.4	verschiedene Medien für die Darstellung von Sachverhalten nutzen (Präsentationstechniken).	verschiedene Medien für die Darstellung von Sachverhalten nutzen (Präsentationstechniken): <u>z. B. Tafel, Folie, Plakat, Moderationskarten</u> .	x	
1.3	mit anderen sprechen	mit anderen sprechen		
1.3.1	sich konstruktiv an einem Gespräch beteiligen,	sich konstruktiv an einem Gespräch beteiligen,	x	
1.3.2	durch gezieltes Fragen notwendige Informationen beschaffen,	durch gezieltes Fragen notwendige Informationen beschaffen,	x	Zuhören
1.3.3	Gesprächsregeln einhalten,	Gesprächsregeln einhalten,	x	
1.3.4	die eigene Meinung begründet vertreten,	die eigene Meinung begründet <u>und nachvollziehbar</u> vertreten,	x	Schreiben: argumentative Texte

Nr.	Hauptschule	Mittlerer Schulabschluss	Testbarkeit	Überschneidungen/ Querbezüge
1.3.5	auf <u>Gesprächsbeiträge</u> sachlich und argumentierend eingehen,	auf <u>Gegenpositionen</u> sachlich und argumentierend eingehen,	x	Schreiben: argumentative Texte
1.3.6	das eigene Gesprächsverhalten und das anderer kriterienorientiert beobachten und bewerten.	kriterienorientiert das eigene Gesprächsverhalten und das anderer beobachten, reflektieren und bewerten.	✓	Zuhören
1.4	verstehend zuhören	verstehend zuhören		
1.4.1	Gesprächsbeiträge anderer verfolgen und aufnehmen,	Gesprächsbeiträge anderer verfolgen und aufnehmen,	✓	
1.4.2	wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und <u>kritisch hinterfragen</u> ,	wesentliche Aussagen <u>aus umfangreichen gesprochenen Texten</u> verstehen, diese Informationen <u>sichern</u> und wiedergeben,	✓	
1.4.3	Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln.	Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln.	✓	
1.5	szenisch spielen	szenisch spielen		
1.5.1	eigene Erlebnisse, Haltungen, Situationen szenisch darstellen,	eigene Erlebnisse, Haltungen, Situationen szenisch darstellen,	x	
1.5.2	Texte (medial unterschiedlich vermittelt) szenisch gestalten.	Texte (medial unterschiedlich vermittelt) szenisch gestalten.	x	
	Methoden und Arbeitstechniken	Methoden und Arbeitstechniken		
1.M.1	verschiedene Gesprächsformen praktizieren: z. B. <u>Diskussion, Streitgespräch, Arbeitsgespräch</u> ,	verschiedene Gesprächsformen praktizieren, z. B. Dialoge, Streitgespräche, Diskussionen, Rollendiskussionen, Debatten vorbereiten und durchführen,	x	
1.M.2		Gesprächsformen moderieren, leiten, beobachten, reflektieren,	✓ z. T.	
1.M.3	Redestrategien einsetzen: z. B. Anknüpfungen formulieren,	Redestrategien einsetzen: z. B. <u>Fünfsatz</u> , Anknüpfungen formulieren, <u> rhetorische Mittel verwenden</u> ,	x	
1.M.4	<u>Wesentliches notieren</u> , Notizen ordnen und zur Weiterarbeit nutzen	sich gezielt sachgerechte Stichwörter aufschreiben, eine Mitschrift anfertigen, Notizen selbstständig strukturieren und Notizen zur Reproduktion des Gehörten nutzen, dabei sachlogische sprachliche Verknüpfungen herstellen,	✓	2.M.1 Schreiben
1.M.5	Präsentationstechniken kennen und nutzen: z. B. Tafel, Plakat, Folie		✓ z. T.	4.M.6
1.M.6	Video-Feedback nutzen,	Video-Feedback nutzen,	x	
1.M.7	Portfolio (Sammlung und Vereinbarungen über Gesprächsregeln, Kriterienlisten, Stichwortkonzepte, Selbsteinschätzungen, Beobachtungsbögen von anderen, vereinbarte Lernziele etc.) nutzen.	Portfolio (Sammlung und Vereinbarungen über Gesprächsregeln, Kriterienlisten, Stichwortkonzepte, Selbsteinschätzungen, Beobachtungsbögen von anderen, vereinbarte Lernziele etc.) nutzen.	x	2.M.8 Schreiben
2	Schreiben	Schreiben		
2.1	über Schreibfertigkeiten verfügen	über Schreibfertigkeiten verfügen		

Nr.	Hauptschule	Mittlerer Schulabschluss	Testbarkeit	Überschneidungen/ Querbezüge
2.1.1	Texte in gut lesbarer handschriftlicher Form und in einem der Situation entsprechenden Tempo schreiben,	Texte in gut lesbarer handschriftlicher Form und in einem der Situation entsprechenden Tempo schreiben,	✓	
2.1.2	Texte dem Zweck entsprechend und adressatengerecht gestalten, sinnvoll aufbauen und strukturieren: z. B. Blattaufteilung, Rand, Absätze,	Texte dem Zweck entsprechend und adressatengerecht gestalten, sinnvoll aufbauen und strukturieren: z. B. Blattaufteilung, Rand, Absätze,	✓	
2.1.3	Textverarbeitungsprogramme und ihre Möglichkeiten nutzen: z. B. Formatierung, Präsentation,	Textverarbeitungsprogramme und ihre Möglichkeiten nutzen: z. B. Formatierung, Präsentation,	x	
2.1.4	Formulare ausfüllen.	Formulare ausfüllen.	✓	
	einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten	einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten		
2.2	Texte planen und entwerfen	Texte planen und entwerfen		
2.2.1	den Schreibauftrag verstehen,		✓	2.M.2
2.2.2	einen Schreibplan entwickeln,	gemäß den Aufgaben und der Zeitvorgabe einen Schreibplan erstellen, sich für die angemessene Textsorte entscheiden und Textziel-, adressaten- und situationsbezogen, ggf. materialorientiert konzipieren,	✓	2.M.3
2.2.3	Informationsquellen nutzen: z. B. Bibliotheken, Nachschlagewerke, Zeitungen, Internet,	Informationsquellen <u>gezielt</u> nutzen, insbesondere Bibliotheken, Nachschlagewerke, Zeitungen, Internet,	✓ z. T.	2.M.9 3.M.1
2.2.4	Stoffsammlung erstellen, <u>Informationen ordnen</u> : z. B. Mindmap.	Stoffsammlung erstellen, ordnen und eine Gliederung anfertigen: z. B. numerische Gliederung, Cluster, Ideenstern, Mindmap, Flussdiagramm.	✓	2.M.1
2.3	Texte schreiben	Texte schreiben		
2.3.1	gedanklich geordnet schreiben,		✓	
2.3.2	formalisierte lineare Texte/nichtlineare Texte verfassen: z. B. sachlicher Brief, Lebenslauf, Bewerbungsschreiben, Ausfüllen von Formularen, Schaubild, Diagramm, <u>Tabelle</u> ,	formalisierte lineare Texte/nichtlineare Texte verfassen: z. B. sachlicher Brief, Lebenslauf, <u>Bewerbung</u> , Bewerbungsschreiben, <u>Protokoll</u> , <u>Annonce</u> /Ausfüllen von Formularen, Diagramm, Schaubild, <u>Statistik</u> ,	✓	
2.3.3	grundlegende Schreibfunktionen umsetzen: erzählen, berichten, informieren, beschreiben, appellieren, argumentieren,	zentrale Schreibformen beherrschen und sachgerecht nutzen: informierende (berichten, beschreiben, schildern), argumentierende (erörtern, kommentieren), appellierende, untersuchende (analysieren, interpretieren), gestaltende (erzählen, kreativ schreiben),	✓	
2.3.4	produktive Schreibformen nutzen: z. B. umschreiben, weiterschreiben, ausgestalten,	produktive Schreibformen nutzen: z. B. umschreiben, weiterschreiben, ausgestalten,	✓	4.3.10
2.3.5	kreative Schreibformen nutzen: z. B. Figurengeschichten, Verwandlungsgeschichten, Schreiben zu Bildern,		✓	

Nr.	Hauptschule	Mittlerer Schulabschluss	Testbarkeit	Überschneidungen/ Querbezüge
2.3.6	Inhalte verkürzt wiedergeben,	Inhalte auch längerer und komplexerer Texte verkürzt und abstrahierend wiedergeben,	✓	2.3.7
2.3.7	<u>wesentliche</u> Informationen aus linearen und nichtlinearen Texten zusammenfassen,	Ergebnisse einer Textuntersuchung darstellen: z. B. - Informationen aus linearen und nichtlinearen Texten zusammenfassen und so wiedergeben, dass insgesamt eine kohärente Darstellung entsteht,	✓	2.3.6
2.3.8	<u>wesentliche</u> Gestaltungsmittel <u>untersuchen</u> und darstellen,	- formale und sprachlich stilistische Gestaltungsmittel und ihre Wirkungsweise an Beispielen darstellen, - Textdeutungen begründen, - sprachliche Bilder deuten,	✓	
2.3.9	Argumente finden und formulieren,	- Thesen formulieren, - Argumente zu einer Argumentationskette verknüpfen, - Gegenargumente formulieren, überdenken und einbeziehen, ¹	✓	
2.3.10	Argumente gewichten und Schlüsse ziehen,	Argumente gewichten und Schlüsse ziehen,	✓	
2.3.11.	begründet Stellung beziehen,	begründet Stellung nehmen,	✓	
2.3.12	Texte sprachlich gestalten: strukturiert, verständlich und <u>zusammenhängend</u> schreiben,	Texte sprachlich gestalten: strukturiert, verständlich, <u>sprachlich variabel und stilistisch stimmig zur Aussage</u> schreiben,	✓	
2.3.13		sprachliche Mittel gezielt einsetzen: z. B. Vergleiche, Bilder, Wiederholung,	✓	
2.3.14	Texte mithilfe von neuen Medien verfassen: z. B. Textverarbeitungs- und Mailprogramme.	Texte mithilfe von neuen Medien verfassen: z. B. E-Mails, Chatroom.	x	
2.4	Texte überarbeiten	Texte überarbeiten		
2.4.1	eigene <u>und fremde</u> Texte hinsichtlich Aufbau, Inhalt und Formulierungen revidieren,	Aufbau, Inhalt und Formulierungen eigener Texte hinsichtlich der Aufgabenstellung überprüfen (Schreibsituation, Schreib Anlass),	✓	
2.4.2	<u>Verfahren</u> zur Überprüfung der sprachlichen Richtigkeit kennen und nutzen.	<u>Strategien</u> zur Überprüfung der sprachlichen Richtigkeit <u>und Rechtschreibung</u> anwenden.	✓	2.M.5
	Methoden und Arbeitstechniken	Methoden und Arbeitstechniken		
2.M.1	<u>Notizen machen</u> , <u>Stichpunkte</u> sammeln und ordnen, Arbeitsschritte festlegen,	Arbeitspläne/Konzepte entwerfen, Arbeitsschritte festlegen: Informationen sammeln, ordnen, ergänzen,	✓	1.M.4
2.M.2		Vorgehensweise aus Aufgabenstellung herleiten,	✓	
2.M.3		Fragen und Arbeitshypothesen formulieren,	✓	

Nr.	Hauptschule	Mittlerer Schulabschluss	Testbarkeit	Überschneidungen/ Querbezüge
2.M.4		Zitate in den eigenen Text integrieren,	✓	4.M.3
2.M.5		Einhaltung orthografischer und grammatischer Normen kontrollieren,	✓	3.3
2.M.6	Schreibkonferenzen durchführen,	Schreibkonferenzen/ <u>Schreibwerkstatt</u> durchführen,	x	
2.M.7	zentrale Arbeitstechniken kennen und selbstständig anwenden: Abschreiben (von Texten), Aufschreiben, Nachschlagen,		✓	
2.M.8	Portfolio (selbst verfasste und für gut befundene Texte, Kriterienlisten, Stichwortkonzepte, Selbsteinschätzungen, Beobachtungsbögen von anderen, vereinbarte Lernziele etc.) anlegen und nutzen.	Portfolio (selbst verfasste und für gut befundene Texte, Kriterienlisten, Stichwortkonzepte, Selbsteinschätzungen, Beobachtungsbögen von anderen, vereinbarte Lernziele etc.) anlegen und nutzen.	✓	1.M.7
2.M.9	Texte formal gestalten/überarbeiten: z. B. Blattaufteilung, Rand, Absätze, Schriftbild; Texte optisch gestalten; unterschiedliche Informationsquellen nutzen, Wörterbücher und Nachschlagewerke nutzen; mit Textverarbeitungs- und Mailprogrammen umgehen,	Texte inhaltlich und sprachlich überarbeiten: z. B. Textpassagen umstellen, Wirksamkeit und Angemessenheit sprachlicher Gestaltungsmittel prüfen, mit Textverarbeitungsprogrammen umgehen,	✓	2.2.3 3.M.1
2.5	richtig schreiben	richtig schreiben		
2.5.1	Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung <u>kennen und anwenden</u> ,	Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung <u>sicher beherrschen und</u>	✓	
2.5.2	häufig vorkommende Wörter – <u>auch wichtige</u> Fachbegriffe und Fremdwörter - richtig schreiben,	häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben,	✓	
2.5.3	individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und Fehler durch Anwendung von Rechtschreibstrategien vermeiden: z. B. Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen nutzen.	individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und mithilfe von Rechtschreibstrategien abbauen, insbesondere nachschlagen, Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen anwenden.	✓	2.M.5
3	Lesen – mit Texten und Medien umgehen	Lesen – mit Texten und Medien umgehen		
3.1		verschiedene Lesetechniken beherrschen		
3.1.1	Lesetechniken und Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden,		✓	
3.1.2	über grundlegende Lesefertigkeiten verfügen: flüssig, sinnbezogen, überfliegend, selektiv,	über grundlegende Lesefertigkeiten verfügen: flüssig, sinnbezogen, überfliegend, selektiv, <u>navigierend (z. B. Bild-Ton-Text integrierend) lesen</u> .	✓	
3.2		Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden		
3.2.1	die eigenen Leseziele kennen,	Leseerwartungen und -erfahrungen bewusst nutzen,	✓	
3.2.2	Vorwissen und neue Informationen unterscheiden,		✓ z. T.	

Nr.	Hauptschule	Mittlerer Schulabschluss	Testbarkeit	Überschneidungen/ Querbezüge
3.2.3	Wortbedeutungen klären,	Wortbedeutungen klären,	✓	4.M.1
3.2.4	Lesehilfen nutzen: z. B. Textsorte, Aufbau, Überschrift, Illustration, Layout,	Textschemata erfassen: z. B. Textsorte, Aufbau des Textes,	✓	
3.2.5	Verfahren zur Textstrukturierung kennen und <u>nutzen</u> : <u>Inhalte zusammenfassen</u> , Zwischenüberschriften formulieren, wesentliche Textstellen kennzeichnen, Bezüge zwischen Textstellen herstellen, Fragen aus dem Text ableiten und beantworten,	Verfahren zur Textstrukturierung kennen und <u>selbstständig</u> anwenden: z. B. Zwischenüberschriften formulieren, wesentliche Textstellen kennzeichnen, Bezüge zwischen Textteilen herstellen, Fragen aus dem Text ableiten und beantworten,	✓	4.M.5 Schreiben
3.2.6	Verfahren zur Textaufnahme kennen und nutzen: Aussagen erklären, Stichwörter formulieren, Texte und Textabschnitte zusammenfassen.	Verfahren zur Textaufnahme kennen und nutzen: z. B. Aussagen erklären und <u>konkretisieren</u> , Stichwörter formulieren, Texte und Textabschnitte zusammenfassen.	✓	Schreiben
	Texte verstehen und nutzen	Texte verstehen und nutzen		
3.3	Literarische Texte verstehen und nutzen	Literarische Texte verstehen und nutzen		
3.3.1	aktuelle und klassische Werke der Jugendliteratur und altersangemessene Texte bedeutender Autorinnen und Autoren kennen,	ein Spektrum altersangemessener Werke – auch Jugendliteratur – bedeutender Autorinnen und Autoren kennen,	✓	
3.3.2	epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden und <u>wesentliche Merkmale kennen</u> , insbesondere epische Kleinformen, Erzählung, Kurzgeschichte, Gedichte,	epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden, insbesondere epische Kleinformen, Novelle, <u>längere</u> Erzählung, Kurzgeschichte, <u>Roman</u> , <u>Schauspiel</u> , Gedichte,	✓	
3.3.3	<u>an einem repräsentativen Beispiel</u> Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/der Autorin herstellen,	Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/ der Autorin <u>bei der Arbeit an Texten aus Gegenwart und Vergangenheit</u> herstellen,	✓	
3.3.4	zentrale <u>Aussagen</u> erschließen,	zentrale <u>Inhalte</u> erschließen,	✓	
3.3.5	wesentliche Elemente eines Textes erfassen: Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf,	wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z. B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf,	✓	
3.3.6	wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden: <u>Autor</u> , Erzähler, Monolog, Dialog, Reim,	wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden, <u>insbesondere</u> Erzähler, <u>Erzählperspektive</u> , Monolog, Dialog, <u>sprachliche Bilder</u> , <u>Metapher</u> , Reim, <u>lyrisches Ich</u> ,	✓	
3.3.7	grundlegende Gestaltungsmittel erkennen und ihre Wirkungen einschätzen: z. B. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder,	sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern),	✓	
3.3.8	eigene Deutungen des Textes entwickeln, mit anderen darüber sprechen und am Text belegen.	eigene Deutungen des Textes entwickeln, am Text belegen und sich mit anderen darüber verständigen,	✓	

Nr.	Hauptschule	Mittlerer Schulabschluss	Testbarkeit	Überschneidungen/ Querbezüge
3.3.9	untersuchende (s.u.) Methoden kennen und anwenden: z. B. Texte vergleichen,	analytische Methoden anwenden: z. B. Texte <u>untersuchen</u> , vergleichen, <u>kommentieren</u> ,	✓	Schreiben
3.3.10	produktive Methoden <u>kennen und</u> anwenden: weiterschreiben, Paralleltext verfassen, <u>szenische Umsetzung</u> ,	produktive Methoden anwenden: z. B. Perspektivenwechsel: innerer Monolog, Brief in der Rolle einer literarischen Figur; szenische Umsetzung, Paralleltext, weiterschreiben, in eine andere Textsorte umschreiben,	✓ z. T.	2.3.4 Schreiben
3.3.11	Handlung und Verhaltensweisen <u>beschreiben und</u> werten.	Handlungen, Verhaltensweisen <u>und</u> <u>Verhaltensmotive</u> bewerten.	✓	
3.4	Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen	Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen		
3.4.1	verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden: informieren (<u>z. B. Lexikontext</u>), appellieren (<u>z. B. Werbetext</u>), regulieren (z. B. Jugendschutzgesetz, Arbeitsvertrag), instruieren (z. B. Bedienungsanleitung),	verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden: z. B. informieren: Nachricht; appellieren: <u>Kommentar, Rede</u> ; regulieren: Gesetz, Vertrag; instruieren: Gebrauchsanweisung,	✓	
3.4.2		ein breites Spektrum auch längerer und komplexerer Texte verstehen und im Detail erfassen,	✓	
3.4.3	Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen,	Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, <u>vergleichen</u> , prüfen und ergänzen,	✓	4.M.1
3.4.4	nichtlineare Texte (<u>auch im Zusammenhang mit linearen Texten</u>) auswerten: z. B. Schaubilder,	nichtlineare Texte auswerten: z. B. Schaubilder,	✓	
3.4.5	Intention(en) eines Textes erkennen,	Intention(en) eines Textes erkennen, insbesondere Zusammenhang zwischen Autorintention(en), Textmerkmalen, Leseerwartungen und Wirkungen,	✓	
3.4.6	aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen,	aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen,	✓	
3.4.7	Information und Wertung in Texten unterscheiden: <u>z. B. in Zeitungen</u> .	Information und Wertung in Texten unterscheiden.	✓	
3.5	Medien verstehen und nutzen	Medien verstehen und nutzen		
3.5.1	Informations- und Unterhaltungsfunktion unterscheiden: <u>z. B. im Internet</u> ,	Informations- und Unterhaltungsfunktion unterscheiden,	✓ z. T.	
3.5.2		medienspezifische Formen kennen: z. B. Print- und Online-Zeitungen, Infotainment, Hypertexte, Werbekommunikation, Film,	✓ z. T.	
3.5.3	Intentionen und Wirkungen <u>ausgewählter Medieninhalte</u> erkennen und bewerten: <u>z. B. Fernsehserie</u> ,	Intentionen und Wirkungen erkennen und bewerten,	✓ z. T.	
3.5.4	wesentliche Darstellungsmittel eines Mediums und deren Wirkungen <u>kennen und</u> einschätzen,	wesentliche Darstellungsmittel kennen und deren Wirkungen einschätzen,	✓ z. T.	

Nr.	Hauptschule	Mittlerer Schulabschluss	Testbarkeit	Überschneidungen/ Querbezüge
3.5.5	Lebenswirklichkeit von Realitätsdarstellungen und der Darstellung fiktionaler Welten in Medien unterscheiden,	zwischen eigentlicher Wirklichkeit und virtuellen Welten in Medien unterscheiden: z. B. Fernsehserien, Computerspiele,	✓ z. T.	
3.5.6	Informationen zu einem Thema/Problem in unterschiedlichen Medien suchen, vergleichen, auswählen und bewerten,	<u>Informationsmöglichkeiten nutzen</u> : z. B. Informationen zu einem Thema/ Problem in unterschiedlichen Medien suchen, vergleichen, auswählen und bewerten (<u>Suchstrategien</u>),	✓ z. T.	4.M.1
3.5.7	Medien für die eigene Produktion <u>kreativ</u> nutzen.	Medien zur Präsentation und ästhetischen Produktion nutzen.	x	
	Methoden und Arbeitstechniken	Methoden und Arbeitstechniken		
3.M.1	mit Nachschlagewerken umgehen können,	Nachschlagewerke zur Klärung von Fachbegriffen, Fremdwörtern und Sachfragen heranziehen,	✓ z. T.	4.2.3 2.M.9 2.2.3
3.M.2	recherchieren,		x	
3.M.3	zitieren, Quellen angeben,	<u>Exzerpieren</u> , Zitieren, Quellen angeben,	✓	2.M.4
3.M.4	Inhalte mit eigenen Worten zusammenfassend wiedergeben, Wesentliches markieren, Stichwörter formulieren, Texte gliedern und Teilüberschriften finden,	Inhalte mit eigenen Worten wiedergeben, <u>Randbemerkungen setzen</u> , Wesentliches hervorheben und <u>Zusammenhänge verdeutlichen</u> , Texte zusammenfassen: z. B. im Nominalstil, mithilfe von Stichwörtern, <u>Symbolen</u> , Farbmarkierungen, Unterstreichungen, Texte gliedern und Teilüberschriften finden,	✓	Schreiben
3.M.5		Inhalte veranschaulichen: z. B. durch Mindmap, Flussdiagramm,	✓	
3.M.6	Arbeitsergebnisse zielgerichtet und sachbezogen präsentieren z. B. mit Folie, Plakat, PC.	Präsentationstechniken anwenden: Medien zielgerichtet und sachbezogen einsetzen: z. B. Tafel, Folie, Plakat, PC-Präsentationsprogramm.	x	1.M.7
4	Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	Sprache und Sprachgebrauch untersuchen		
4.1	Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten	Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten		
4.1.1	beim Sprachhandeln die Inhalts- und Beziehungsebene unterscheiden,	beim Sprachhandeln die Inhalts- und Beziehungsebene im Zusammenhang mit den Grundfaktoren sprachlicher Kommunikation erkennen und berücksichtigen:	✓	
4.1.2	Bedingungen und Regeln für kommunikative Situationen im Alltag kennen,	gelingende bzw. misslingende Kommunikation; öffentliche bzw. private Kommunikationssituationen,	✓	

Nr.	Hauptschule	Mittlerer Schulabschluss	Testbarkeit	Überschneidungen/ Querbezüge
4.1.3	grundlegende Textfunktionen erfassen: Information (z. B. Zeitungsmeldung), Appell (z. B. Werbeanzeige), Kontakt (z. B. Bewerbung, Beschwerde); ästhetische Funktion (z. B. Gedicht),	grundlegende Textfunktionen erfassen, insbesondere Information (z. B. Zeitungsmeldung), <u>Regulierung</u> (z. B. Gesetzestext), Appell (z. B. Werbeanzeige), Kontakt (z. B. Beschwerde), <u>Selbstdarstellung</u> (z. B. Tagebuch); ästhetische Funktion (z. B. Gedicht),	✓	
4.1.4		beim Sprachhandeln einen differenzierten Wortschatz gebrauchen einschließlich umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen in Kenntnis des jeweiligen Zusammenhangs,	✓	
4.1.5	„Sprachen in der Sprache“ kennen und in ihrer Funktion unterscheiden: Standardsprache, Umgangssprache; Dialekt; Gruppensprachen, Fachsprachen; gesprochene und geschriebene Sprache,	„Sprachen in der Sprache“ kennen und in ihrer Funktion unterscheiden: z. B. Standardsprache, Umgangssprache, Dialekt; Gruppensprachen, Fachsprachen; gesprochene und geschriebene Sprache,	✓	
4.1.6	Sprechweisen unterscheiden und ihre Wirkung einschätzen: z. B. abwertend, gehoben,	Sprechweisen unterscheiden und beachten: z. B. gehoben, <u>derb</u> ; abwertend, <u>ironisch</u> ,	✓	
4.1.7	Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Sprachen wahrnehmen.	Mehrsprachigkeit (Schülerinnen und Schüler mit anderer Muttersprache und Fremdsprachenlernen) zur Entwicklung der Sprachbewusstheit und zum Sprachvergleich nutzen,	✓ ✓	
4.1.8	ausgewählte Beispiele fremdsprachlicher Einflüsse kennen und bewerten,	ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels kennen und bewerten: z. B. <u>Bedeutungswandel</u> , fremdsprachliche Einflüsse.	✓	
4.2	Textbeschaffenheit analysieren und reflektieren	Textbeschaffenheit analysieren und reflektieren		
4.2.1	sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb, Pronomen), - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): Synonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff,	sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (<u>Textkohärenz</u>) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), <u>Zusammensetzung</u> und <u>Ableitung von Wörtern</u> , - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; <u>ausgewählte rhetorische Mittel</u> ,	✓	Schreiben
4.2.2		Möglichkeiten der Textstrukturierung kennen und nutzen.	✓	Schreiben
4.3	Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprechen und Schreiben nutzen	Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprechen, Schreiben <u>und Textuntersuchung</u> nutzen		
4.3.1	Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/ Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil,	Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/ Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil,	✓	

Nr.	Hauptschule	Mittlerer Schulabschluss	Testbarkeit	Überschneidungen/ Querbezüge
4.3.2	Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität,	Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, <u>Modalität</u> ; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität,	✓	
4.3.3	grammatische Kategorien in situativen und funktionalen Zusammenhängen verwenden: z. B. Tempus, Aktiv/Passiv; Genus, Numerus, Kasus; Steigerung,	grammatische Kategorien <u>und ihre Leistungen</u> in situativen und funktionalen Zusammenhängen kennen und nutzen, insbesondere Tempus, <u>Modus (Indikativ, Konjunktiv I/II)</u> , Aktiv/ Passiv; Genus, Numerus, Kasus; Steigerung.	✓	
4.4		Laut-Buchstaben-Beziehungen kennen und reflektieren		
4.4.1	<u>grundlegende</u> Regeln der Orthografie und <u>Zeichensetzung</u> kennen und beim Sprachhandeln <u>anwenden</u> .	wichtige Regeln <u>der Aussprache</u> <u>und</u> der Orthografie kennen und beim Sprachhandeln <u>berücksichtigen</u> .	✓	Zuhören
	Methoden und Arbeitstechniken	Methoden und Arbeitstechniken		
4.M.1	Verfahren der Fehlerkontrolle: z. B. Nachschlagetechniken, gliederndes Mitsprechen. die Klang-, Weglass-, Umstell-, Ersatzprobe anwenden,	Rechtschreibstrategien anwenden: z. B. Ableitung vom Wortstamm, Wortverlängerung, Ähnlichkeitsschreibung, <u>grammatische Proben anwenden</u> : Klang-, Weglass-, Ersatz- und Umstellprobe,	✓	Schreiben
4.M.2		Nachschlagewerke nutzen.	✓ z. T.	2.2.3 2.M.7 3.3. 4.2.3 4.M.1 2.M.9