

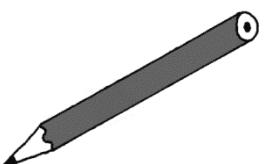
Kompetenzen ermitteln

Deutsch
Didaktisches Material

2025

8

Version C



Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

die vorliegende Veröffentlichung enthält die Aufgabenstellungen, Lösungen und didaktischen Kommentierungen der *KERMIT 8 Deutsch – Erhebung (Testheft C, 2025)*¹, die vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen der Humboldt-Universität zu Berlin (IQB) erstellt wurden. Die didaktischen Materialien sollen nicht nur ganz konkret über die Bildungsstandards Deutsch und einen entsprechenden kompetenzorientierten Unterricht informieren, sondern sie sollen vor allem Sie als Lehrkraft in Ihrem täglichen Bemühen um einen solchen Unterricht unterstützen. Aus diesem Grund werden in dieser Handreichung allgemeine Informationen zu getesteten Kompetenzbereichen gegeben. Anschließend werden die bei KERMIT 8 (2025) im Testheft C eingesetzten Aufgaben mitsamt ihren jeweiligen Lösungen und didaktischen Kommentierungen wiedergegeben.

Wir möchten Sie darauf hinweisen, dass die vorliegende Veröffentlichung keine Testergebnisse Hamburger Schüler*innen enthält; die Rückmeldung der Testergebnisse Ihrer Schüler*innen erhalten Sie über Ihre Schulleitung direkt vom Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. Sie können das didaktische Material für Ihre persönlichen (Unterrichts-)Zwecke in gewohnter Weise vervielfältigen und weitergeben. Die Aufgaben enthalten teilweise urheberrechtlich geschütztes Material (Fotografien, Grafiken, Texte etc.). Das IQB hat für die Länder bzw. deren Behörden, Schulen, Lehrkräfte, Schüler*innen, sowie Eltern für April 2024 bis März 2026 die nicht-kommerziellen, räumlich und medial unbeschränkten Nutzungsrechte erworben.² Ab April 2026 dürfen die Aufgaben der Testhefte 2025 nicht mehr für den allgemeinen Gebrauch vervielfältigt oder elektronisch verteilt werden.³

Wir freuen uns über Ihre Kommentare und Anregungen zu der vorliegenden Veröffentlichung. Sie helfen uns damit, Ihre Erwartungen zukünftig noch besser erfüllen zu können.

Ihr KERMIT-Team am Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung

Beltgens Garten 25
20537 Hamburg
Mail: kermit@ifbq.hamburg.de

¹ Die Bezeichnung für diese länderübergreifende Erhebung ist nicht überall gleich. In einigen Bundesländern werden sie als Vergleichsarbeiten (VERA) bezeichnet, in anderen werden sie Lernstandserhebungen genannt.

² Trotz intensiver Bemühungen war es leider nicht für alle Materialquellen möglich, die Rechteinhaber ausfindig zu machen und zu kontaktieren, um erforderliche Veröffentlichungsrechte einzuholen.

³ Eine kommerzielle Verwendung der Aufgaben – etwa im Rahmen von Verlagspublikationen – muss bei den Rechteinhabern gesondert vereinbart werden.

Inhaltsverzeichnis

1.	Allgemeine Erläuterungen zu KERMIT-8 im Fach Deutsch	5
2.	Kompetenzbereich Lesen – mit Texten und Medien umgehen.....	6
2.1.	‘Kompetenzen im Kompetenzbereich ,Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘	6
2.2.	‘Kompetenzstufenmodell für den Kompetenzbereich ,Lesen - mit Texten und Medien umgehen‘.....	7
3.	Kompetenzbereich ,Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘.....	10
3.1.	‘Kompetenzen im Kompetenzbereich ,Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘	12
3.2.	‘Kompetenzstufenmodell für den Kompetenzbereich ,Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ – Kurzform.....	13
3.3.	‘Anregungen für den Unterricht im Kompetenzbereich ,Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘	14
4.	Sprachgebrauchaufgaben	19
	Aufgabe 1: Aufbruch.....	19
	Aufgabe 2: Ferienhotel.....	38
	Aufgabe 3: In 80 Tagen um die Welt	42
	Aufgabe 4: Satzglieder.....	52
	Aufgabe 5: Wortbildung	56
	Aufgabe 6: Die Rakli.....	67
5.	Leseaufgaben	74
	Aufgabe 1: Ich bin V wie Vincent.....	74
	5.1. Anregungen für den Unterricht	91
	Aufgabe 2: Lie Detectors	102
	5.2. Anregungen für den Unterricht	117
6.	Literaturverzeichnis	130
6.1.	‘für den Kompetenzbereich ,Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘.....	130
6.2.	‘für den Kompetenzbereich ,Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘	131
6.3.	‘Weblinks	133
7.	Literaturempfehlungen	134
7.1.	‘für den Kompetenzbereich ,Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘.....	134
7.2.	‘für den Kompetenzbereich ,Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘	137
8.	Anhang	140

1. Allgemeine Erläuterungen zu KERMIT-8 im Fach Deutsch

In KERMIT-8 Deutsch werden im Jahr 2025 die Kompetenzbereiche ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ und ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ überprüft. Zu beiden Kompetenzbereichen gibt es in diesem Durchgang jeweils ein Basismodul und drei Ergänzungsmodule in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden.

Die jeweiligen Basismodule bestehen aus Aufgaben, die Teilaufgaben auf allen Kompetenzstufen enthalten und von allen Schüler*innen – unabhängig von ihrem Leistungsstand – bearbeitet werden sollen. Zusätzlich steht jeweils ein Ergänzungsmodul zur Verfügung, das eine leistungsbezogene Differenzierung innerhalb des jeweiligen Kompetenzbereiches ermöglicht.

Das leichte Ergänzungsmodul differenziert Leistungen im unteren Bereich der Kompetenzstufenskala und somit im unteren Leistungsspektrum. Es beinhaltet vor allem (Teil-) Aufgaben, die die Kompetenzstufen Ia, Ib und II fokussieren, sowie vereinzelt Teilaufgaben auf Kompetenzstufe III.

Das mittlere Ergänzungsmodul beinhaltet Teilaufgaben, die die Kompetenzstufen III und IV fokussieren, sowie vereinzelt Teilaufgaben auf den Kompetenzstufen II und V.

Das schwere Ergänzungsmodul differenziert Leistungen im oberen Bereich der Kompetenzstufenskala und beinhaltet primär Teilaufgaben auf den Kompetenzstufen IV und V sowie vereinzelt Aufgaben auf Kompetenzstufe III.

Im Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ besteht das Basismodul aus den Aufgaben „Aufbruch“, „Ferienhotel“ und „In 80 Tagen um die Welt“. Im Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ besteht das Basismodul aus der Aufgabe „Ich bin V wie Vincent“.

Alle Aufgaben werden im Teil III „Handreichungen für den Unterricht und didaktischer Aufgabenkommentar“ ausführlich kommentiert. Zudem werden dort auch aufgabenspezifische Hinweise zur Weiterarbeit im Unterricht gegeben.

In diesem Teil erfolgt eine fachliche Einführung in die getesteten Kompetenzbereiche ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ und ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘. Neben dem Literaturverzeichnis findet sich auch ein Verzeichnis mit Verweisen auf weiterführende Literatur und geeignete Unterrichtsmaterialien. Verwendete Fachtermini – auch aus Teil III – werden in einem Glossar im Anhang erläutert.

Die Bildungsstandards sollen den Erwerb von zentralen Kompetenzen in den verschiedenen Schulfächern sichern, indem sie herausfordernde und zugleich angemessene Leistungserwartungen für die jeweiligen Kernbereiche formulieren. Für das Fach Deutsch sind dies die Bereiche ‚Sprechen und Zuhören‘, ‚Schreiben‘, ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ sowie ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘⁴.

Für die einzelnen Bereiche werden in den Bildungsstandards Kompetenzen aufgeführt, die die Schüler*innen bis zum Ende der Sekundarstufe I erworben haben sollten. Da diese als

⁴ Die Bildungsstandards für die Sekundarstufe I Deutsch wurden für den Ersten und Mittleren Schulabschluss weiterentwickelt und 2022 von der KMK verabschiedet (KMK, 2022). Die vorliegenden KERMIT-Testaufgaben beziehen sich auf die Bildungsstandards, die 2004 und 2003 von der KMK beschlossen worden sind, da sich die Normierungsaufgaben für die neuen Bildungsstandards noch in der Entwicklung befinden. Die neuen Bildungsstandards finden Sie unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf
(zuletzt abgerufen am 20.11.2024)

Fähigkeiten beschrieben werden, gewährleisten die Bildungsstandards trotz der Verbindlichkeit der Kompetenzanforderungen ein hohes Maß an inhaltlicher und methodischer Freiheit und ermöglichen somit eine Individualisierung des Kompetenzerwerbs.

2. Kompetenzbereich Lesen – mit Texten und Medien umgehen

2.1. Kompetenzen im Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘

Für den Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ werden in den Bildungsstandards die folgenden Kompetenzen aufgeführt:

- verschiedene Lesetechniken beherrschen; hier vor allem: über grundlegende Leseertigkeiten verfügen: flüssig, sinnbezogen, überfliegend, selektiv (3.1.2)
- Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden (3.2)
- literarische Texte, Sach- und Gebrauchstexte sowie Medien verstehen und nutzen (3.3; 3.4; 3.5)

Zusätzlich werden **Methoden und Arbeitstechniken** als Stützkomponenten genannt, die in Verbindung mit den jeweiligen Inhalten erworben werden sollten (3.M.)

Die o. g. Kompetenzen werden wiederum in einzelne Komponenten aufgefächert. Diese sind nur teilweise im Rahmen von groß angelegten Lernstandserhebungen überprüfbar. In KERMIT-8 Deutsch werden darum insbesondere die zum Verstehen und Nutzen von literarischen Texten sowie von Sachtexten notwendigen Kompetenzen getestet. Dabei handelt es sich um folgende Fähigkeiten:

Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden:

- Wortbedeutungen klären (3.2.3)
- Textschemata erfassen (3.2.4)
- Verfahren zur Textstrukturierung kennen und selbstständig anwenden (3.2.5)

Literarische Texte verstehen und nutzen:

- epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden (3.3.2)
- zentrale Inhalte erschließen (3.3.4)
- wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z. B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5)
- wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden, insbesondere Erzähler, Erzählperspektive, Monolog, Dialog, sprachliche Bilder, Metapher, Reim, lyrisches Ich (3.3.6)
- sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern) (3.3.7)
- eigene Deutungen der Texte entwickeln und am Text belegen (3.3.8)
- Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewerten (3.3.11)

Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen:

- verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden: z. B. informieren: Nachricht; appellieren: Kommentar, Rede; regulieren: Gesetz, Vertrag; instruieren: Gebrauchsanweisung (3.4.1)

- Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen (3.4.3)
- nicht-lineare Texte auswerten (3.4.4)
- Intention(en) eines Textes erkennen, insbesondere Zusammenhang zwischen AutorIn-tention(en), Textmerkmalen, Leseerwartungen und Wirkungen (3.4.5)
- aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen (3.4.6)

Natürlich ist eine dichotome Einteilung in literarische und Sach- und Gebrauchstexte für eine Vielzahl von Texten nicht praktikabel und widerspricht in großen Teilen der lesealltäglichen und lese-didaktischen Erfahrung. Diese Unterteilung soll hier also nur als grobe Orientierung verstanden werden und die Zuordnung der jeweiligen Kompetenzen erfolgt im Rahmen von KERMIT-8 keinesfalls statisch. So bedienen sich auch Sach- und Gebrauchstexte im Leseralltag häufig einer bildlichen Sprache, Appelltexte evozieren bestimmte Assoziationen durch Wort- und Satzfiguren (3.3.7) oder steuern die Leserlenkung und -bindung durch eine Erzählinstanz oder einen Perspektivenwechsel (3.3.6). Wie der Standard 3.4.1 zeigt, liegt dem Sachtextverständnis in KERMIT-8 Deutsch ein weiter Sachtextbegriff zugrunde, der diese nicht nur auf ihre prototypische Funktion der Informationsvermittlung reduziert. Vielmehr greift hier eine textpragmatische Unterscheidung, die Texte mit faktualem von Texten mit fiktionalem Geltungsanspruch unterscheidet. Die Inhalte und Darstellungsstrategien beider Textarten können aber sowohl fiktionalisierende als auch faktualisierende Elemente aufweisen. Diesem Umstand wird bei der Auswahl, Erstellung, Zuordnung und Auswertung der einzelnen Aufgaben und Teilaufgaben Rechnung getragen.

2.2. Kompetenzstufenmodell für den Kompetenzbereich ‚Lesen - mit Texten und Medien umgehen‘

Im Folgenden wird das Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards des Kompetenzbereichs Lesen im Fach Deutsch für den Hauptschul- und den Mittleren Schulabschluss beschrieben.

Kompetenzstufe Ia: Lokalisieren und Wiedergeben prominenter Einzelinformationen

Schülerinnen und Schülern auf der untersten Kompetenzstufe gelingt es, Einzelinformationen im Text zu lokalisieren und zu verarbeiten. Dies wird vor allem dann bewältigt, wenn diese Informationen in strukturell einfachen und kurzen Texten auffällig platziert sind, etwa wenn sie grafisch hervorgehoben wurden oder zu Beginn oder am Ende von Absätzen stehen. Darüber hinaus können vereinzelt zentrale Einzelinformationen auf der Basis von bereits vorhandenem Welt- und Sprachwissen miteinander verknüpft werden. Bei strukturell einfachen und kurzen Texten gelingt auf dieser Kompetenzstufe auch die Identifizierung des Textthemas, sofern die Bearbeitung dieser Aufgabe durch ein geschlossenes Format erleichtert wird. Längere, komplexe Texte können hingegen auf dieser Kompetenzstufe lediglich auf das Vorhandensein einzelner Informationen hin durchsucht werden, der Aufbau lokaler Kohärenz gelingt jedoch noch nicht.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe bewältigen überwiegend Aufgaben, bei denen sie aus vorgegebenen Antwortmöglichkeiten die richtige Antwort auswählen müssen, wobei die Distraktoren der gesuchten Information überwiegend nicht ähneln. Seltener gelöst werden Aufgaben, die Kurzantworten – z. B. Zahlen, Daten, Eigennamen und einzelne Wörter – erfordern, sowie Aufgaben, bei denen Antworten eigenständig formuliert werden müssen.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe verfehlten deutlich die Vorgaben, die in den Bildungsstandards der KMK im Bereich *Lesen* festgelegt sind. Dies gilt sowohl für die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss als auch für die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss. Die Kompetenzstufe Ia beschreibt dementsprechend ein Leistungsniveau, auf dem auch das Bildungsminimum im Sinne des Mindeststandards noch nicht erreicht wird.

Kompetenzstufe Ib: Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe Ib sind in der Lage, lokale Kohärenz zwischen benachbarten und für das Textverständnis zentralen Einzelinformationen aufzubauen. Verstreute Einzelinformationen können in wenigen Fällen miteinander verknüpft werden, sodass der Aufbau globaler Kohärenz ansatzweise gelingt.

Die Schülerinnen und Schüler können weniger prominent platzierte Informationen in strukturell komplexeren Texten lokalisieren und verarbeiten. Bei zentralen und prominenten Einzelinformationen gelingt ihnen dies auch dann, wenn diese Informationen in paraphrasiertter Form vorgegeben werden. Einfache Inferenzleistungen (Schlussfolgerungen), die zum Beispiel auf das Handlungsmotiv eines Protagonisten in erzählenden Texten oder auf das zentrale Textthema eines Sachtextes abzielen, können dann bewältigt werden, wenn die Bearbeitung der Aufgabe durch ein geschlossenes Format erleichtert wird. Für das Textverständnis zentrale Inhalte können in Kurzantworten oder im offenen Format sinngemäß wiedergegeben werden.

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die diese Kompetenzstufe erreichen, entsprechen noch nicht dem mit den Bildungsstandards der KMK definierten Niveau. Dies gilt sowohl für die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss als auch für die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss. Da aber einfache Verknüpfungen des Gelesenen und einfache Inferenzleistungen bereits gelingen und die Fähigkeit zur Wiedergabe zentraler Informationen in eigenen Worten bereits gegeben ist, wird der Mindeststandard für den Hauptschulabschluss auf dieser Stufe erreicht.

Kompetenzstufe II: Informationen miteinander verknüpfen und Textstrukturen erfassen

Schülerinnen und Schülern auf Kompetenzstufe II gelingt es, mehrere aufeinanderfolgende Einzelinformationen aus strukturell komplexeren, längeren Texten miteinander zu verknüpfen. Durch den Aufbau lokaler Kohärenz werden hier darüber hinaus komplexere Inferenzleistungen (Schlussfolgerungen) bewältigt, die zum Beispiel das Schließen auf etwaige Verhaltensmotive der Figuren bei erzählenden Texten oder das Erfassen zentraler Sachtextaussagen ermöglichen. Darüber hinaus können Wortbedeutungen kontextuell erschlossen und Angaben zu Textsorten und Textstrukturen (z. B. Unterscheidung von Überschrift und Fließtext) gemacht werden, sofern dies durch ein geschlossenes Format der Aufgabe erleichtert wird.

Vereinzelt werden Aufgaben zur Erzählerfunktion bzw. Erzählperspektive literarischer Texte gelöst, dies jedoch auch nur bei geschlossenen Aufgabenformaten. Das Lokalisieren von im Text explizit genannten Einzelinformationen gelingt zunehmend auch dann, wenn ein Teil von ihnen wenig prominent platziert und für das Textverständnis nicht zentral ist. Auch Lokalisierungsaufgaben zu zentralen Einzelinformationen diskontinuierlicher Texte werden gelöst. Insgesamt bewältigen Schülerinnen und Schüler auf der Kompetenzstufe II mehr Aufgaben, bei denen sie ihre Antwort selbstständig formulieren müssen.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe zeigen Leistungen, die den Bildungsstandards der KMK für den Hauptschulabschluss entsprechen. Damit erreichen sie den Regelstandard für den Hauptschulabschluss. Die in den Bildungsstandards der KMK definierten Kompetenzniveaus für den Mittleren Schulabschluss werden jedoch noch nicht erreicht. Da aber komplexe Verknüpfungen des Gelesenen und Inferenzleistungen bereits gelingen und strukturelle Merkmale erkannt werden, ist auf dieser Kompetenzstufe auch der Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss erreicht.

Kompetenzstufe III: Verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzen erfassen

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe III sind weitgehend in der Lage, im Text verstreute Informationen miteinander zu verknüpfen, eigene Inferenzen (Schlussfolgerungen) zu

ziehen und sowohl kontinuierliche als auch diskontinuierliche Texte, wie z. B. Diagramme, ansatzweise als Ganze zu erfassen.

Der Aufbau globaler Kohärenz – und damit ein globales Textverständnis – gelingt hier überwiegend. So können vorgegebene Absatzüberschriften auch längerer und strukturell komplexer Texte in die richtige Reihenfolge gebracht oder Zeilenintervallen zugeordnet werden. Den Schülerinnen und Schülern gelingt es ebenfalls, Items zur Erzählperspektive im Hinblick auf den gesamten Text sicher zu lösen. Auch gestalterische Merkmale literarischer Texte können identifiziert werden, dies allerdings überwiegend bei Fragestellungen mit vorgegebenen Antwortoptionen. Items zur Differenzierung von Textsorten und zur Identifizierung des Textthemas werden ebenfalls bewältigt.

Lokalisierungsaufgaben zu explizit genannten Einzelinformationen zielen auf dieser Kompetenzstufe überwiegend auf das Auswerten von diskontinuierlichen Texten, in denen die Informationen meist nicht prominent platziert sind. Darüber hinaus sind die Schülerinnen und Schüler vereinzelt in der Lage, Behauptungen mit Hilfe des Textes eigenständig zu belegen oder zu begründen. Zudem können auch weniger zentrale Einzelinformationen wiedergegeben werden.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe zeigen Leistungen, die über den Vorgaben für den Hauptschulabschluss liegen und die den Vorgaben in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss entsprechen. Mit der Kompetenzstufe III wird dementsprechend der Regelstandard plus für den Hauptschulabschluss und der Regelstandard für den Mittleren Schulabschluss erreicht.

Kompetenzstufe IV: Auf der Ebene des Textes wesentliche Zusammenhänge erkennen und die Textgestaltung reflektieren

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe IV sind in der Lage, wesentliche Zusammenhänge und Funktionen einzelner Textteile zu erkennen und die sprachliche Gestaltung und Struktur ganzer Texte zu reflektieren. Dies gelingt auch bei strukturell und/oder inhaltlich schwierigen, längeren Texten sowie bei Kombinationen von kontinuierlichen Texten und diskontinuierlichen Grafiken bzw. Diagrammen. So werden unter anderem Aufgaben gelöst, bei denen die Erzählerintention in erzählenden Texten beurteilt, eine Interpretationshypothese plausibel bewertet und begründet oder Wissensbestände von Figuren erschlossen werden müssen. Darstellungsstrategien und Strukturen des Textes werden richtig erkannt und verarbeitet.

Neben der Lösung von Aufgaben, bei denen vorgegebene Absatzüberschriften in die richtige Reihenfolge gebracht oder Zeilenintervallen zugeordnet werden müssen, gelingt es den Schülerinnen und Schülern auch, auf Basis eines globalen Textverständnisses im Text verstreute begriffliche Varianten zu lokalisieren und zu verarbeiten oder Figurenmerkmale, die über den gesamten Text verstreut dargestellt werden, richtig zuzuordnen. Bei Sachtexten gelingt es den Schülerinnen und Schülern, Informationen aus Grafik und Text miteinander abzugleichen.

Auf der Kompetenzstufe IV werden insgesamt Leistungen gezeigt, die über die Vorgaben der Bildungsstandards hinausgehen, sodass Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe den Optimalstandard für den Hauptschulabschluss bzw. den Regelstandard plus für den Mittleren Schulabschluss erreichen.

Kompetenzstufe V: Interpretieren, Begründen und Bewerten

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe V zeigen ein umfassendes globales wie auch detailliertes Verstehen des Gesamttextes und seiner Gestaltung. Sie können mit großer Sicherheit Textthemen identifizieren, Textsorten differenzieren und aus Texten eigenständig Informationen inferieren (schlussfolgern). Darüber hinaus sind sie in der Lage, inhaltliche und sprachliche Strukturen zu reflektieren, eigene Interpretationsansätze – auch zu inhaltlich und strukturell schwierigen Texten – zu entwickeln und fremde Interpretationshypthesen begründet zu bewerten. Des Weiteren können in Sachtexten Informationen von Wertungen unterschieden, in

erzählenden Texten Erzählstrategien reflektiert sowie in argumentierenden Texten der rhetorische Aufbau erkannt und erläutert werden. Das Verhalten von Figuren in erzählenden Texten wird auf dieser Kompetenzstufe nicht nur benannt, sondern auch bewertet. Zudem sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, die sprachliche Gestaltung lyrischer und erzählender Texte in Hinblick auf ihre Leserwirkung zu reflektieren und zu erläutern.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe können explizit genannte, aber wenig prominent platzierte Einzelinformation in längeren, inhaltlich und/oder sprachlich komplexen Texten wiedergeben und verarbeiten. Ebenfalls können sie Aufgaben lösen, die auf die Verknüpfung von – auch über den gesamten Text verstreuten – Informationen abzielen. Bei einigen dieser Aufgaben ist die Schwierigkeit durch Faktoren erhöht, z. B. durch eine hohe Informationsdichte oder die Notwendigkeit der Abstraktion und Analogiebildung, da Informationen eines Sachtextes in eine schematische Darstellung übertragen werden müssen.

Insgesamt werden auf Kompetenzstufe V Leistungen gezeigt, die nur unter sehr günstigen schulischen und außerschulischen Lerngelegenheiten erreichbar sein dürften. Diese Stufe ist dementsprechend als Optimalstandard für den Mittleren Schulabschluss zu bewerten.

Auch für den Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ liegt ein sechsstufiges integriertes Kompetenzstufenmodell vor, das ebenfalls im Internet zum Download bereitsteht.⁵

3. Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘

Der Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ liegt quer zu den anderen Bereichen, da Wissen in diesem Kompetenzbereich zum einen durch die rezeptive und produktive Auseinandersetzung mit Äußerungen und Texten aufgebaut und zum anderen zur Rezeption und Produktion von Äußerungen und Texten benötigt wird. So bedingt zum Beispiel ein Bewusstsein über morphologische Strukturen nachweislich die Leseleistungen der Schüler*innen.

Mit den Bildungsstandards⁶ wird im Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ zum einen gefordert, dass die Schüler*innen über Kenntnisse des *Sprachsystems* verfügen: Sie sollen grammatisch und lexikalisch korrekte Äußerungen und Texte produzieren, also *prozedurales Wissen* („knowing how“) anwenden, und darüber hinaus in der Lage sein, fremde Texte und Äußerungen auf Wort-, Satz- und Textebene *metasprachlich* zu untersuchen. Hierfür wird auch *deklaratives Wissen* („knowing that“) benötigt.

Zum anderen soll Sprache *im Gebrauch* untersucht und zielgerichtet eingesetzt werden: Die Schüler*innen sollen in der Lage sein, fremde Texte und Äußerungen unter *metakommunikativen* Aspekten zu betrachten. Das bedeutet, dass stets bedacht wird, unter welchen Bedingungen und mit welcher Absicht die jeweiligen sprachlichen Mittel eingesetzt werden. Bei der Produktion eigener Texte und Äußerungen sollen sich die Schüler*innen ihrer kommunikativen Ziele bewusst sein und jeweils angemessene sprachliche Mittel verwenden.

Im Bereich der *Sprachproduktion* sollen sie Sprache also systemkonform und funktional einsetzen und zudem im Bereich der *Sprachrezeption* hinsichtlich ihrer Systematik und ihrer Funktion untersuchen können. Die Schüler*innen sollen damit nicht nur über prozedurales Wissen, sondern auch über deklaratives Wissen verfügen und in der Lage sein, eine metasprachliche (d. h.

⁵ https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/iKSM_Lesen_2016_.pdf

⁶ Die Bildungsstandards für Deutsch wurden für den Ersten und Mittleren Schulabschluss weiterentwickelt und 2022 von der KMK verabschiedet (KMK, 2022). Diese Didaktische Handreichung bezieht sich auf die Bildungsstandards, die 2004 und 2003 von der KMK beschlossen worden sind, da sich die Normierungsaufgaben für die neuen Bildungsstandards noch in der Entwicklung befinden.

auf das Sprachsystem bezogene) sowie eine metakommunikative (d. h. auf die Sprachverwendung, die Kommunikation bezogene) Betrachtungsweise einzunehmen. Dies wird in den Standards durch Formulierungen wie der folgenden verdeutlicht: „[Die Schüler*innen 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].“

Zusätzlich zu den Beschreibungen der einzelnen Kompetenzen werden in den Bildungsstandards Methoden und Arbeitstechniken aufgeführt,⁷ die einerseits mit den Inhalten des Kompetenzbereichs erworben werden und mithilfe derer andererseits auftretende Probleme bewältigt werden können.

Die Teilstufen sprachlicher Reflexion werden tabellarisch in Budde et al. (2012, S. 133) zusammengefasst:

Sprache als System reflektieren		Sprache im Gebrauch reflektieren
Strukturbezogene (grammatische) Reflexionen	Bedeutungsbezogene (semantische) Reflexionen	Handlungsbezogene (pragmatische) Reflexionen
auf Wortebene: <ul style="list-style-type: none"> • Wortarten und Flexion • Wortbildung auf Satzebene: <ul style="list-style-type: none"> • Satzglieder und Attribute • Satzarten • komplexe Sätze auf Textebene: <ul style="list-style-type: none"> • Textkohäsion 	Bedeutungsbeziehungen zwischen sprachlichen Ausdrücken Mehrdeutigkeiten, idiomatische Wendungen u. a. m.	Sprachgebrauch in Rede und Gespräch Sprachgebrauch in Texten
Sprache und Sprachgebrauch unter weiteren Gesichtspunkten reflektieren (z. B. historisch-diachrone, varietätenbezogene, philosophische Reflexion) ⁸		

Abbildung 1: Teilstufen sprachlicher Reflexion (Budde et al., 2012, S. 133)

Da die Fähigkeit, grammatische Strukturen zu reflektieren, aber prozedurales Wissen voraussetzt und deklaratives Wissen (etwa in Form von Regeln oder Merksätzen) nicht direkt handlungsleitend und sprachgebrauchssteuernd wirkt, gilt es zunächst, prozedurales Wissen zu sichern und weiter auszubauen. Dennoch wird in der fachdidaktischen Literatur das Potential expliziten Wissens, über das die Schüler*innen verfügen und das sie ggf. auch benennen und beschreiben können, auf das sprachliche Können positiv eingeschätzt. Denn es unterstützt die Schüler*innen dabei, „spezifische Merkmale des sprachlichen Inputs zu bemerken“, diesen „mit ihrem eigenen Output zu vergleichen und auf der Grundlage dieser Vergleiche Hypothesen ihres impliziten (sprachlichen) Wissens zu bestätigen oder zu verwerfen“ (Gnutzmann, 2003, S. 338; vgl. Häcki-Buhofer, 2002, S. 29; Bredel, 2007, S. 98; 119).

Das Ziel ist also, die Schüler*innen nicht nur zu einem grammatischen und lexikalisch korrekten, sondern auch zu einem bewussten, selbstverantwortlichen und für die eigenen

⁷ Grammatische Proben anwenden: Klang-, Weglass-, Ersatz- und Umstellprobe; Rechtschreibstrategien anwenden: z. B. Ableitung vom Wortstamm, Wortverlängerung, Ähnlichkeitsschreibung; Nachschlagewerke nutzen.

⁸ Hier bietet sich eine enge Verknüpfung mit dem Literaturunterricht an.

kommunikativen Absichten angemessenen Umgang mit Sprache zu befähigen. Hierfür sind nicht nur ein umfangreicher und differenzierter persönlicher Wortschatz notwendig, sondern auch Kenntnisse der standardsprachlichen Normen sowie möglichst vieler anderer Varietäten und Sprechstile. Eigenes und fremdes Sprachhandeln sollen die Schüler*innen hinsichtlich seiner Angemessenheit beurteilen können (vgl. Ulrich, 2011, S. 18; Schiewe, 2011, S. 26). Dabei dient deklaratives Wissen als Instrument, „um die Leistungen von Sprache [...] bei der Lösung kommunikativer und kognitiver Aufgaben sowie der Verfolgung eigener Ziele in verschiedenen gesellschaftlichen Kommunikations- und Praxisbereichen kritisch bewerten und beurteilen zu können“ (Kilian, 2011, S. 35).

Wie dieses Ziel erreicht werden kann, wird im nächsten Abschnitt dargestellt.

3.1. Kompetenzen im Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘

Im Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ werden mit den KER-MIT-8-Aufgaben folgende Kompetenzen erfasst:

Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten:

- beim Sprachhandeln die Inhalts- und Beziehungsebene im Zusammenhang mit den Grundfaktoren sprachlicher Kommunikation erkennen und berücksichtigen (4.1.1)
- grundlegende Textfunktionen erfassen, insbesondere Information (z. B. Zeitungsmeldung), Regulierung (z. B. Gesetzestext), Appell (z. B. Werbeanzeige), Kontakt (z. B. Beschwerde), Selbstdarstellung (z. B. Tagebuch); ästhetische Funktion (z. B. Gedicht) (4.1.3)
- beim Sprachhandeln einen differenzierten Wortschatz gebrauchen einschließlich umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen in Kenntnis des jeweiligen Zusammensangs (4.1.4)
- „Sprachen in der Sprache“ kennen und in ihrer Funktion unterscheiden: [...]⁹ gesprochene und geschriebene Sprache (4.1.5)

Textbeschaffenheit analysieren und reflektieren:

- sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern; Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten, Satzreihe, Satzgefüge; Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme/Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1)

Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprechen, Schreiben und Textuntersuchung nutzen:

- Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1)
- Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2)
- grammatische Kategorien und ihre Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen kennen und nutzen, insbesondere Tempus, Modus (Indikativ, Konjunktiv I/II), Aktiv/Passiv; Genus, Numerus, Kasus; Steigerung (4.3.3)

⁹ An dieser Stelle wurden Auslassungen vorgenommen, da nicht alle in diesem Standard genannten Aspekte mit den KERMIT-8-Aufgaben erfasst werden.

Laut-Buchstaben-Beziehungen kennen und reflektieren:

- wichtige Regeln (...) der Orthografie kennen und beim Sprachhandeln berücksichtigen (4.4.1)

3.2. Kompetenzstufenmodell für den Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ – Kurzform

Für den Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ wurde ein fünfstufiges Kompetenzstufenmodell (IQB, 2014) entwickelt. Dieses Modell bezieht sich auf den Mittleren Schulabschluss, kann aber auch als Maßstab zur Beschreibung des bereits erreichten Kompetenzniveaus von Schüler*innen in der Jahrgangsstufe 8 angewendet werden. Ein integriertes Kompetenzstufenmodell liegt für diesen Bereich noch nicht vor.

Stufe 1: bis 390 Punkten (Mindeststandard verfehlt)

Auf dieser Stufe können Schüler*innen mit hoher Wahrscheinlichkeit Aufgaben lösen, bei denen lediglich **einfaches prozedurales Wissen**, vor allem in den Bereichen der Morphologie und der Morphosyntax wiedergegeben werden muss. Sie sind jedoch noch nicht in der Lage, schulgrammatische Fachbegriffe anzuwenden oder wiederzugeben.

Stufe 2: Werte von 391 bis 470 Punkten (Mindeststandard)

Schüler*innen auf dieser Stufe verfügen über **deklaratives Wissen** über einige basale Wortarten, insbesondere über die Tempusformen der Verben, sowie über einfache semantische Beziehungen und sind in der Lage, dieses Wissen – auch kontextsensitiv – anzuwenden.

Stufe 3: Werte von 471 bis 550 Punkten (Regelstandard)

Auf dieser Stufe meistern Schüler*innen mit hoher Wahrscheinlichkeit neben **morphologiebezogenen** und einfachen **syntaktischen** Aufgaben auch solche, bei denen Bedeutungen von komplexeren Ausdrücken anzugeben oder Bedeutungsbeziehungen in einem komplexen Kontext zu erkennen sind. Auch können sprachliche Transferleistungen von einer Sprache in eine andere erbracht werden.

Stufe 4: Werte von 551 bis 630 Punkten (Regelstandard plus)

Schüler*innen auf dieser Stufe bewältigen mit hoher Wahrscheinlichkeit Aufgaben, die auf **explizites syntaktisches bzw. semantisches Wissen abzielen**. Sie sind außerdem in der Lage Aufgaben zu lösen, bei denen morphologisches Wissen im Hinblick auf die Unterscheidung von Formen des **Indikativs und Konjunktivs** erforderlich ist.

Stufe 5: Werte ab 631 Punkten (Optimalstandard)

Auf dieser Stufe verfügen Schüler*innen über komplexe morphologische Fähigkeiten und demonstrieren einen zuverlässigen Abruf ihrer Kenntnisse aus dem mentalen Lexikon. Darüber hinaus sind sie in der Lage, syntaktisch-semantische Einheiten zu erfassen; insbesondere zei- gen sie Wissen zu Satzgliedern.

Nicht alle Aspekte des Kompetenzbereichs ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ können in diesem Kompetenzstufenmodell wie auch in den KERMIT-8-Aufgaben berücksichtigt werden. Dies liegt zum einen daran, dass sich einige Kompetenzen einer groß angelegten Testung entziehen. So kann beispielsweise Wissen über dialektale Verwendungsweisen als Teil der Kompetenz „*Sprache in der Sprache* kennen und in ihrer Funktion unterscheiden“ nicht erfasst werden, da Schüler*innen je nach regionaler Herkunft bevorteilt bzw. benachteiligt wären. Auch Aufgaben zu gelingender und misslingender Kommunikation gestalten sich im Rahmen dieser Testung schwierig, da die Kommunikationsbedingungen stark an konkrete Kommunikationssituationen gebunden sind, die man innerhalb dieser Testung nicht authentisch nachstellen kann. Dennoch wird versucht, auch den Fokus auf syntaktische und semantische Markierungen von Sprecherinnen- und Sprechereinstellungen zu legen, da diese im höchsten Maße

alltagsrelevant für die Schüler*innen sind. Zum anderen ist der Kompetenzbereich so umfangreich, dass nicht alle Aspekte innerhalb eines 40-minütigen Tests erfasst werden können. Diese Kompetenzen¹⁰ müssen aber natürlich ebenfalls im Unterricht berücksichtigt werden.

3.3. Anregungen für den Unterricht im Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘

Grammatik- und Sprachreflexionsunterricht – Form und Funktion von Sprache

Bredel (2007, S. 154) unterscheidet den Grammatik- vom Sprachreflexionsunterricht: Im Grammatikunterricht werden Sprachstrukturen thematisiert mit dem Ziel, Einsichten in die Sprach- und in die Schriftstruktur zu gewinnen sowie über formale Muster beim schriftsprachlichen Handeln zu verfügen. Im Sprachreflexionsunterricht wird der Sprachgebrauch thematisiert mit dem Ziel, Einsichten in das sprachliche Handeln zu gewinnen und darauf aufbauend einen reflexiven Sprachgebrauch als „Ablösung vom bloß gewohnheitsmäßigen Gebrauch“ (Neuland, 1994, S. 32) zu betreiben. Bredel betont, dass für eine erfolgreiche Vermittlung sowohl Lehrenden als auch Lernenden die Inhalte und Ziele dieser beiden Ansätze bewusst sein müssen.

Funktionale Orientierung – authentische Texte und Gespräche – integrativer Ansatz

Im Sinne eines funktional ausgerichteten Unterrichts ist es aber ebenso wichtig, Übergänge zwischen diesen Teilbereichen zu schaffen und somit Form und Funktion von Sprache miteinander in Beziehung zu setzen. Weil sprachliche Strukturen nicht isoliert, sondern nur innerhalb von konkreten Verwendungszusammenhängen bestimmte Funktionen erfüllen können, sollen authentische Gespräche und Texte als Untersuchungsgegenstände verwendet/herangezogen werden. Damit wird der Grammatik- und Sprachreflexionsunterricht wiederum in den allgemeinen Unterricht eingebettet (vgl. Köller, 1983, S. 31; Budde et al., 2012, S. 144; Hoffmann, 2011, S. 38-39). Verzahnungen bestehen dabei mit den Kompetenzbereichen ‚Schreiben‘ und ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘, aber auch mit dem Kompetenzbereich ‚Sprechen und Zuhören‘.

Verzahnung mit dem Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘

Grammatische Untersuchungen können dort ansetzen, wo die Sprache in Texten komplex wird und aufgrund dieser Komplexität Verständnisschwierigkeiten entstehen. Nach und nach können – je nach Textgrundlage und Bedarf der Schüler*innen – verschiedene Aspekte fokussiert werden, etwa der Satzbau, die Verwendung von Adjektiven, Partizipien, indirekter Rede oder Kohäsionsmitteln wie Pronomen, Konjunktionen und Konnektivpartikeln (z. B. „dann“, „deswegen“, „währenddessen“).

Beim Lesen von Texten können **komplexe Wörter** eine besondere Herausforderung darstellen. Einzelne Wortbausteine eines Kompositums müssen zum Beispiel sowohl identifiziert als auch in ihrer Funktion im gesamten Wort erfasst werden. Nur sehr gebräuchliche Komposita (z. B. „Stuhlbein“ oder „Fahrrad“) werden von kompetenten Leserinnen und Lesern in der Regel ganzheitlich aus dem mentalen Lexikon abgerufen. Schwächere Leserinnen und Leser hingegen haben oft noch Schwierigkeiten beim **Dekodieren** komplexer Wörter. Sie profitieren von Übungen,

¹⁰ Dabei handelt es sich um folgende Kompetenzen: beim Sprachhandeln die Inhalts- und Beziehungsebene im Zusammenhang mit den Grundfaktoren sprachlicher Kommunikation erkennen und berücksichtigen: gelingende bzw. misslinrende Kommunikation, öffentliche bzw. private Kommunikationssituationen; grundlegende Textfunktionen erfassen, insbesondere Information (z. B. Zeitungsmeldung), Regulierung (z. B. Gesetzestext), Appell (z. B. Werbeanzeige), Kontakt (z. B. Beschwerde), Selbstdarstellung (z. B. Tagebuch), ästhetische Funktion (z. B. Gedicht); „Sprachen in der Sprache“ kennen und in ihrer Funktion unterscheiden: z. B. Standardsprache, Umgangssprache, Dialekt, Gruppensprachen, Fachsprachen; Sprechweisen unterscheiden und beachten: z. B. gehoben, derb, abwertend, ironisch; Mehrsprachigkeit (Schüler*innen mit anderer Muttersprache und Fremdsprachenlernen) zur Entwicklung der Sprachbewusstheit und zum Sprachvergleich nutzen; ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels kennen und bewerten: z. B. Bedeutungswandel; Möglichkeiten der Textstrukturierung kennen und nutzen.

die ihnen helfen, **bedeutungstragende Einheiten** zu erkennen. Werden Wortbildungen in Texten mit den Schüler*innen regelmäßig thematisiert, ihr Aufbau gemeinsam beschrieben und ihre Bedeutung bestimmt, wird **morphologische Bewusstheit** aufgebaut. Solche grundlegenden Einsichten in die morphologische Struktur von Wörtern helfen den Lernenden beim Erlesen komplexer Wörter. Außerdem unterstützt ein solches Vorgehen auch das Textverstehen. Das Wissen ist zudem **transferfähig** (vgl. Bangel und Müller, 2014), denn gerade in Fachtexten kommen Komposita häufig vor – der Nutzen morphologischer Bewusstheit ist also **fächerübergreifend**.

Wie lässt sich morphologische Bewusstheit überprüfen und fördern?

Wortfamilien bilden

Um zu überprüfen, inwiefern die Schüler*innen in der Lage sind, morphologische Verwandtschaften zu erkennen und Wortfamilien zu bilden, können jeweils fünf Wörter der gleichen Wortfamilie zu mehreren vorgegebenen Wortstämmen aufgeschrieben werden (z. B. zum Wortstamm „*freund*“).

Wortstämme unterstreichen

Für die Erfassung von Wortbedeutungen beim Lesen spielt der Wortstamm eine wesentliche Rolle. Dies kann zum Beispiel überprüft werden, indem die Schüler*innen Wortstämme von Wörtern in Texten identifizieren, indem sie sie unterstreichen.

Wörter in Wortbausteine zerlegen

Worterkennungsprozesse können beschleunigt werden, wenn Leserinnen und Leser die morphologische Struktur von Wörtern durchschauen. Deshalb eignen sich hier Übungen, bei denen vorgegebene komplexe Wörter in ihre Wortbausteine zerlegt werden müssen. Um wirklich morphologische Strukturen zu fokussieren, sollte das Wortmaterial so ausgewählt werden, dass Morphemgrenzen nicht immer mit den Silbengrenzen übereinstimmen (z. B. „*Ableitung*“) und dass innerhalb des Wortmaterials sowohl Komposition als auch Derivation (Ableitung) eine Rolle spielen.

Verzahnung mit dem Kompetenzbereich ‚Schreiben‘

Eine Verzahnung des Grammatik- und Sprachreflexionsunterrichts mit dem Schreibunterricht bietet sich an, weil die Sprachreflexion eine Distanzierung vom routinierten Sprachhandeln voraussetzt und die Verschriftung von Sprache eine Distanz schafft. Zudem werden sprachliche Strukturen sichtbar gemacht. Wichtig ist, dass mit den Schreibarrangements konkrete Schreibziele verfolgt werden und dass sie kooperativ ausgelegt und/oder rückmeldeorientiert sind. Damit beinhalten sie ein gemeinsames Reflektieren über sprachliche Formen und Textnormen (vgl. Bredel, 2007, S. 22 ff.; Lehnert, 2011, S. 145; Fix, 2008, S. 125).

Induktive Vorgehensweise

Bei der Untersuchung von Sprache und ihrem Gebrauch sollten die Schüler*innen zu einem forschenden und experimentierenden Umgang mit Sprache ermutigt werden. Ausgehend von geeigneten Materialien sollen sie strukturelle Regelhaftigkeiten selbst entdecken und an weiteren Materialien überprüfen. Erst in einem letzten Schritt erfolgt – unterstützt durch ein schülergerechtes Grammatikwerk – die Benennung des beobachteten Sprachphänomens. Zu einer forschenden Vorgehensweise gehört auch, dass im Falle der Mehrsprachigkeit Bezüge zu den Erstsprachen hergestellt werden.

Die eigenen strukturbezogenen Analysen der Schüler*innen sollten nach Möglichkeit in konkrete Anwendungen im Rahmen von Textproduktionen übergehen.

Einschränkungen

Da die Arbeit mit authentischen Gesprächen und Texten keinen umfassenden Überblick über das Sprachsystem als Ganzes gewährleisten kann, sondern lediglich die Reflexion über den Gebrauch von Systemelementen in unterschiedlichen Kontexten (vgl. Bredel, 2007, S. 326), sind neben der Arbeit mit authentischen Texten „immer wieder auch Phasen systematischen Lernens notwendig, in denen gezielt sprachliche Begriffe und Analyseoperationen eingeführt sowie bereits erworbene Kenntnisse systematisiert und vertieft werden“ (Budde et al., 2012, S. 144). Hierzu empfiehlt sich die Arbeit mit einem geeigneten Lehrwerk, einer Schüler-Grammatik und Übungsmaterialien (Hinweise auf geeignete Materialien: s. Anhang). Differenzierungsmöglichkeiten ergeben sich, wenn leistungsstärkere Schüler*innen Übungsaufgaben für ihre Mitschüler*innen selbst erstellen. Selbstverständlich sind diese vor ihrem Einsatz sorgfältig von der Lehrkraft zu überprüfen.

Wichtig bei der Auseinandersetzung mit authentischen Texten ist zudem, dass zunächst solche Texte als Untersuchungsgegenstände ausgewählt werden, die hinsichtlich des jeweils zu untersuchenden sprachlichen Phänomens zunächst sprachlich normkonform sind und typische, eindeutig klassifizierbare Beispiele liefern. Die Untersuchung des jeweiligen Phänomens kann im Sinne einer Differenzierung mehr oder weniger stark durch die Aufgabenstellung gelenkt werden. Erst nach der Untersuchung normkonformer Fälle sollten Texte eingesetzt werden, bei denen Normabweichungen vorhanden sind – seien diese intendiert oder nicht. Denn eine Sprachreflexion, die „an Texten und Sprachverwendungssituationen ansetzt, in denen Sprache für die Schüler tatsächlich ‚frag-würdig‘ wird“, wie es u. a. Budde et al. (2012, S. 141) empfehlen, setzt das Vorhandensein einer Vergleichsebene, also das bewusste oder implizite Kennen der Norm, voraus. Nur so können Abweichungen von der Norm (z. B. in literarischen Texten, Werbeslogans, Schlagzeilen, aber auch sprachliche Fehler oder grammatisch-stilistische Auffälligkeiten in Schülertexten) erkannt werden (vgl. Kilian, 2011, S. 44).

Norm vs. System

Wichtig ist an dieser Stelle, zwischen ‚Norm‘ und ‚System‘ zu unterscheiden. Während die schulische, aber auch die alltägliche Vorstellung von Grammatik – im Gegensatz zur linguistischen deskriptiven Perspektive – stark normativ geprägt ist, ist „die überwiegende Menge sprachlicher Strukturen [...] nicht durch die Norm, sondern durch das System definiert“ (Bredel, 2007, S. 135). Zahlreiche Verwendungen in authentischer gesprochener und geschriebener Sprache verstoßen zwar gegen normative Regeln, sind aber dennoch systemkonform. Die Schüler*innen sollen nicht nur die standard- und schriftsprachlichen Regeln kennen, sondern sich auch des Variantenreichtums und der situativen Gebundenheit von Sprache bewusst werden. Die Bewertung von Sprache erfolgt dann „nicht im Sinne des dichotomischen Maßstabs von ‚richtig – falsch‘, sondern im Sinne eines Kontinuums zwischen ‚angemessen‘ und ‚unangemessen‘“ (Schiewe, 2011, S. 25-26). Dabei kann die Angemessenheit sprachlicher Äußerungen aber nur vor dem Hintergrund der jeweiligen Kommunikationssituation beurteilt werden.

Normfragen können mit den Schüler*innen mit Blick auf Sprachvariation und Sprachwandel reflektiert werden. Ausgangspunkt einer solchen Reflexion kann die Betrachtung grammatischer Zweifelsfälle sein wie z. B. die Verwendung des Dativs nach der Präposition „wegen“ oder die Satzstellung von Kausalsätzen in gesprochener Sprache: „Ich bin zu spät, weil der Bus stand im Stau“ (vgl. Budde et al., 2012, S. 142).

Als methodische „Schrittfolge“ wird empfohlen, dass die Schüler*innen in einem ersten Schritt spontan und auf der Grundlage ihres impliziten Sprachwissens zu den jeweiligen Auffälligkeiten Stellung nehmen und diese zunächst ohne Hilfsmittel im Plenum oder in der Gruppe zu begründen versuchen. Diese Begründungen überprüfen sie dann, indem sie Vergleiche mit ähnlichen Strukturen in anderen Varietäten des Deutschen anstellen. Erst dann werden die sprachlichen Phänomene und die jeweils vorliegenden Normabweichungen mithilfe von Grammatiken oder Wörterbüchern beschrieben. Dies kann in Gruppen- oder in Einzelarbeit erfolgen. Auf diese

Weise gelangen die Schüler*innen schrittweise zu einer Beurteilung einer vorliegenden Normabweichung auf der Grundlage des Vergleichs mit einer Sprachnorm bzw. einer Regularität des Sprachsystems (vgl. Kilian, 2011, S. 44).

Weitere Reflexionsanlässe

Im schulischen und außerschulischen Alltag finden sich zahlreiche Anlässe für Sprachreflexion. Bei der Auswahl eines Reflexionsanlasses sollten „neben der kognitiven Ebene auch subjektive (motivationale, emotionale) Aspekte berücksichtigt werden.“ Denn die Schüler*innen sollen „erfahren, dass sprachliche Phänomene für sie relevante Gegenstände sind, über die man sich verständigen kann, [und] dass Sprachthematisierung ihren Alltag und ihre Erfahrungen mit Sprache zum Gegenstand hat. Sie sollen [...] die Verständigung über Sprache und Kommunikation als Teil der Auseinandersetzung über sich, ihr Umfeld und die Öffentlichkeit kennenlernen“ (Peyer, 2011, S. 102).

So kann die Mehrsprachigkeit in der Klasse genutzt werden, indem immer wieder Vergleiche – z. B. hinsichtlich der Grammatik, der Abgrenzung von Wortfeldern oder sprachlicher Handlungsformen – zwischen den verschiedenen Sprach- und Kommunikationskulturen angestellt werden. Aber auch der Vergleich von verschiedenen dialektal, soziokulturell oder fachsprachlich geprägten Varietäten bietet sich an. So kann ein und derselbe Sachverhalt in verschiedenen Varietäten ganz unterschiedlich ausgedrückt werden. Werden die Effekte dieser verschiedenen Varianten diskutiert, wird die sprachliche Intuition der Schüler*innen gestärkt; Entscheidungen für oder gegen die Verwendung einzelner Varianten in bestimmten kommunikativen Zusammenhängen können dann von den Schüler*innen bewusster getroffen werden (vgl. Budde et al., 2012, S. 142; Bredel, 2007, S. 135).

Insbesondere die Auseinandersetzung mit digitalen Kommunikationsformen wie Twitter, WhatsApp-Nachrichten oder Instagram-Kommentaren birgt ein hohes Motivationspotential, da die Schüler*innen hierbei die Rolle von „Expertinnen und Experten“ einnehmen können. Sie können selbst authentisches Material (Audio- und Videomitschnitte, SMS, Twitter-Nachrichten etc.) sammeln und analysieren; bei der Auseinandersetzung mit mündlichen Daten sollten dabei auch Transkripte erstellt werden, anhand derer die Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Sprachverwendung deutlich gemacht werden. Hier wird der Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ also auch mit dem Kompetenzbereich ‚Sprechen und Zuhören‘ verknüpft. Die Ergebnisse der Untersuchungen mündlicher Daten können wiederum zur Untersuchung von Kommunikationsformen wie Twitter etc. herangezogen werden, da diese zwar medial schriftlich, konzeptionell aber tendenziell eher mündlich sind und auch ihre eigenen kommunikativen Gelingensbedingungen aufweisen. Wichtig ist dabei, dass es sich um authentisches Material handelt, da Versuche, das heterogene Konstrukt von Jugendsprache aus Erwachsenenperspektive nachzuahmen, fast immer zum Scheitern verurteilt sind. Dies wirkt sich dann nachteilig auf die Motivation der Schüler*innen aus.

Neben der synchronen kann zudem eine diachrone Betrachtungsweise eingenommen werden, wenn – insbesondere in Verbindung mit dem Literaturunterricht – Vergleiche zwischen Schriftzeugnissen früherer Sprachstufen und dem Gegenwartsdeutschen angestellt werden.

Arbeit mit Wörterbüchern und Grammatiken

Die Arbeit mit Nachschlagewerken wird in den Bildungsstandards als eine der Methoden und Arbeitstechniken im Bereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ aufgeführt. Beim Umgang mit Wörterbüchern gilt es, deren Potential auszuschöpfen und sie nicht nur zur Kontrolle der Rechtschreibung zu nutzen: Auch grammatische, semantische und etymologische Aspekte können mithilfe von Wörterbüchern herausgearbeitet werden. Dabei können natürlich auch digitale Wörterbücher genutzt werden. Es empfiehlt sich, im Unterricht die Vor- und Nachteile von gedruckten und digitalen Wörterbüchern zu thematisieren, verschiedene Online-Wörterbücher vorzustellen und miteinander zu vergleichen. So dient der Umgang mit digitalen

Wörterbüchern nicht nur der Wortschatzerweiterung und -vertiefung, sondern auch dem Ausbau medialer Kompetenzen, wie z. B. dem Erlernen von Suchstrategien und der Bewertung der Akzeptabilität von Quellen. Auch der produktive Umgang mit „neuen“ Medien kann gefördert werden, wenn im Zuge der Arbeit an umfangreicheren Projekten – auch im fächerübergreifenden Unterricht – komplexe Themenfelder erschlossen und in einem gemeinsamen digitalen Wörterbuch (als Wiki) festgehalten werden. Besonders interessant ist hierbei die Möglichkeit, Querverbindungen in Form von Links zwischen den einzelnen Einträgen zu erstellen und somit semantische Relationen abzubilden (vgl. Müller & Siever, 2011; Heinz & Horn, 2011).

Zudem sollte der Grammatikunterricht auch die Arbeit mit einer Schüler-Grammatik beinhalten. Denn nicht alle grammatischen Aspekte können anhand von authentischen Texten systematisch erfasst werden. Die Schüler*innen könnten hier ein Grammatik-Portfolio anlegen, in dem das grammatische System des Deutschen sukzessive schülergerecht abgebildet und, wenn möglich, mit Beispielen aus authentischen Texten versehen wird. Alternativ bietet sich auch hier die gemeinsame Erstellung eines Grammatik-Wiki an. Hierdurch eröffnen sich auch Differenzierungsmöglichkeiten.

Fazit

Der Kompetenzerwerb im Bereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ kann und sollte auf vielfältige Weise mit dem Kompetenzerwerb in den Kompetenzbereichen ‚Sprechen und Zuhören‘, ‚Schreiben‘ und ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ verbunden werden, indem er mit der Rezeption authentischer Gespräche und Texte sowie der Produktion eigener Texte einhergeht. Die Untersuchung grammatischer Phänomene sollte dabei auf induktivem Wege erfolgen, einer methodischen Zugangsweise, die den Schüler*innen ein forschendes Entdecken sprachlicher Strukturen ermöglicht. Die Benennung grammatischer Kategorien ist dabei als letzter Schritt zu sehen, nicht als Ausgangspunkt der Untersuchung. 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 Schüler*innen einen umfassenden Überblick über das Sprachsystem erhalten können, sollten zusätzlich zu der Arbeit mit authentischen Texten auch geeignete Nachschlagewerke (Grammatiken und (Online-)Wörterbücher) hinzugezogen werden.

4. Sprachgebrauchsaufgaben

Aufgabe 1: Aufbruch

Im Folgenden findest du einen literarischen Text.

Hinweis: Die nachfolgenden Teilaufgaben dieser Aufgabe beziehen sich vor allem auf die **sprachliche Gestaltung** des Textes und nicht auf seinen Inhalt.

Aufbruch

von Ulla Hahn

- 1 Im Treppenhaus drang durch die dünnen Wände die Stimme des Nachrichtensprechers: Dreiundhundertzwanzigtausend Arbeiter in der Metallindustrie ausgesperrt. Härteste Machtprobe seit Bestehen der Bundesrepublik. Streik droht sich auf Nordrhein-Westfalen auszuweiten.
- 5 Hinter mir fiel die Haustür ins Schloss. Daher also wehte bei Kowalskis der Wind. Büchergilde, Heine, Zuckererbsen, Tarifrunde, Streik, Aussperrung, Arbeitnehmer, Arbeitgeber, und wie selbstgewiss Kowalski das Ei geköpft hatte. Was unterschied Astrids Familie von meiner? Arm waren wir beide. Doch unsere Armut, der Mangel der Altstraße 2, wurde anders erfahren und gelebt.
- 10 Die Armut der Familie Palm war eine verdrossene, gleichwohl erduldet Armut. Sie wurde hingenommen. Weil sie erträglich war. Da war das eigene Häuschen, auch wenn es weniger Platz bot als die Genossenschaftswohnung der Kowalskis. Da war der Garten, in dem man frei entscheiden konnte, ob man Erbsen oder Möhren oder beides ziehen wollte. Dann musste man aufs Gedeihen hoffen, was wiederum eine
- 15 Ergebenheit lehrte, wie sie vielen Landleuten eigen ist. Eine Ergebenheit, die weiß, wie wenig es nützt zu hoffen, zu hadern oder zu beten, und sei es nur darum, dass die Bohnenernte nicht verdorrte. Dennoch: Hier war man sein eigener Herr, und der Vater hatte seinen Schuppen, seine Werkzeuge, die er erforderlich zu nutzen verstand. Und dann die Dorfgemeinschaft. Meine Familie zählte zu den Eingesessenen.
- 20 Eingesessen. Ein Wort, das mir gefiel, dickärschig, behäbig, nicht von der Stelle zu kriegen. Eingesessen, hineingesessen, immer tiefer hinein in das Leben im Dorf. Einen festen Platz haben. Einen angestammten Platz. Angestamm-t wie Äste und Zweige, getragen vom Stamm. Anerkannt. Sicher.

Copyright Text: Ulla Hahn, Aufbruch © 2009, Deutsche Verlags-Anstalt, München, in der Penguin Random House Verlagsgruppe GmbH

Copyright Teilaufgaben: IQB e. V., Lizenz: Creative Commons (CC BY). Volltext unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>

Aufgabenmerkmale

Thema	Sprachreflexion anhand eines literarischen Textes mit dem Fokus auf syntaktische und morphologische Strukturen
Aufgabenbeschreibung	Bei dem Aufgabenstamm handelt es sich um einen kurzen (249 Wörter) literarischen Text in Form eines Auszugs aus dem Roman „Aufbruch“ von Ulla Hahn, der durch stellenweise komplexe Syntax mit elliptischen Strukturen gekennzeichnet ist. Die Wortwahl umfasst sowohl alltägliche als auch metaphorische Begriffe. Zudem sind gesellschafts- und sozialpolitische Termini wie „Tarifrunde“, „Arbeitnehmer“, „Aussperrung“ sowie metaphorisch aufgeladene Ausdrücke wie „angestammt“ (assoziiert mit Naturbildern wie „Stamm“ und „Äste“) präsent. Die Teilaufgaben konzentrieren sich vor allem auf Satzstrukturen und morphologische Wortartenmerkmale, die unter vorgegebenen Fragestellungen im Hinblick auf unterschiedliche Aspekte der Sprachbetrachtung untersucht werden sollen. Die Bearbeitung der Teilaufgaben erfordert die Anwendung und Wiedergabe grammatischen Wissens in prozeduraler und deklarativer Form.
Textform	Literarischer Text
Fokus	HSA: 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 // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1); Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1)

Teilaufgabe 1.1

Zu Beginn des Textes finden sich unvollständige Sätze. Solche Sätze nennt man Ellipsen.

Welches Wort muss der folgenden Ellipse aus Zeile 3 bis 4 vorangestellt werden, damit ein vollständiger Satz entsteht? Fülle die Lücke.

„..... Streik droht sich auf Nordrhein-Westfalen auszuweiten.“

RICHTIG	Der ODER Dieser ODER Ein
---------	--------------------------

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: 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 // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1); Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, die **Satzstruktur des vorliegenden Zitats** zu analysieren und ein passendes Wort als Teil des **prozeduralen Wissens** zu ergänzen. Die Schüler*innen müssen in der vorgegebenen Satzstruktur den fehlenden Artikel identifizieren und einsetzen, um einen grammatisch vollständigen Satz zu bilden. Die Teilaufgabe wird zum einen dadurch erleichtert, dass das **deklarative Wissen**, das in Ellipsen systematisch Satzbestandteile ausgelassen werden, in der Aufgabenstellung enthalten ist. Zum anderen ist ein Teil der Vorfeldbesetzung, die hier ergänzt werden muss, bereits gegeben und sehr frequent, sodass der fehlende Artikel aus dem syntaktischen und morphologischen Kontext geschlossen werden kann. Zudem sind alle notwendigen Satzglieder vorhanden.

Teilaufgabe 1.2

„Dreihundertzwanzigtausend Arbeiter in der Metallindustrie ausgesperrt.“

a) Welches Wort fehlt hier?



b) Um welche Wortart handelt es sich bei diesem Wort?



RICHTIG	a)	sind/wurden/werden
	b)	(Hilfs-)Verb

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: 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 // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1); HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitchlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitchlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet in Teilaufgabe a) die Fähigkeit, die **Satzstruktur des vorliegenden Zitats** zu analysieren und den fehlenden Teil der **Passivklammer** selbstständig als Teil des prozeduralen Wissens zu ergänzen.

Die Teilaufgabe b) prüft das Wissen über die Wortart des fehlenden Wortes. Zur Bestimmung der Wortart ist sowohl **deklaratives Wortartenwissen** sowie grammatisches Wissen über die Satzstruktur des Deutschen notwendig, um zu erkennen, dass es sich hier um eine Passivkonstruktion handelt, die in der linken Klammer ein Hilfsverb verlangt und dieses dann auch korrekt als (Hilfs-)Verb bezeichnen zu können. Erleichtert wird die Bearbeitung hier dadurch,

dass der rechte Teil der **Prädikatsklammer** vorhanden ist und das passende Hilfsverb auf Basis grammatischen Wissens ergänzt werden kann.

Teilaufgabe 1.3

Wie müsste die folgende Ellipse als vollständiger Satz lauten?

„Härteste Machtprobe seit Bestehen der Bundesrepublik.“



RICHTIG	sinngemäß: Das/Es ist die härteste Machtprobe seit (dem) Bestehen der Bundesrepublik.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: 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 // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1); Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, die **Satzstruktur des vorliegenden Zitats** zu analysieren und Satzglieder als Teil des **prozeduralen Wissens** zu ergänzen.

Die Antwort erfordert die Ergänzung des Subjekts („Das/Es“), des Prädikats („ist“) sowie des Artikels („die“) vor „härteste Machtprobe“. Der Artikel „dem“ vor „Bestehen der Bundesrepublik“ ist optional, da die Präposition „seit“ sowohl mit als auch ohne den bestimmten Artikel verwendet werden kann. Erschwert wird die Bearbeitung nicht nur dadurch, dass zwei zentrale Satzglieder fehlen, sondern auch dadurch, dass das Subjekt hier ein Pronomen ist. Schüler*innen müssen also auch erkennen, dass dieses Pronomen hier einen anaphorischen Verweis auf eine vorherige Textstelle darstellt.

Wie müsste die folgende Ellipse als vollständiger Satz lauten?

„Härteste Machtprobe seit Bestehen der Bundesrepublik.“

Das ist die härteste Machtprobe seit
dem Bestehen der Bundesrepublik

Scan aus der Pilotierung

Die Schüler*innen, die Schwierigkeiten bei der syntaktischen Analyse haben, könnten versuchen, die Lösung in Anlehnung an Teilaufgabe 1.1 zu gestalten:

Wie müsste die folgende Ellipse als vollständiger Satz lauten?

„Härteste Machtprobe seit Bestehen der Bundesrepublik.“

*es die härteste Machtprobe seit Bestehen
der Bundesrepublik*

Scan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 1.4

Im Text finden sich einige Komposita/Wortzusammensetzungen, die aus mindestens zwei Nomen/Substantiven bestehen. Nenne drei.

-
-
-

RICHTIG	Drei der folgenden möglichen Komposita werden genannt: Treppenhaus UND/ODER Nachrichtensprecher UND/ODER Metallindustrie UND/ODER Machtprobe UND/ODER Bundesrepublik UND/ODER Haustür UND/ODER Büchergilde UND/ODER Zuckererbse(n) UND/ODER Tarifrunde UND/ODER Arbeitnehmer UND/ODER Arbeitgeber UND/ODER Genossenschaftswohnung UND/ODER Landleute UND/ODER Bohnenernte UND/ODER Dorfgemeinschaft UND/ODER Werkzeug(e)
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: 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 // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1); HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitchlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitchlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe prüft die Fähigkeit der Schüler*innen, ihr **deklaratives Wissen über die Wortart des Nomens/Substantivs** anzuwenden, um die entsprechenden Komposita im Text zu identifizieren. Dafür ist ein **Konzept der Wortbildungsart der Komposition** erforderlich, da diese nicht anhand eines Beispiels erklärt wird. Die Bearbeitung wird durch die Vielzahl an Komposita im Aufgabenstamm erleichtert, da die Schüler*innen auf eine größere Anzahl relevanter Beispiele zurückgreifen können.

Teilaufgabe 1.5

Woran kann man an der Schreibung des Wortes „Ergebnigkeit“ erkennen, dass es sich um ein Nomen/Substantiv handelt? Nenne zwei Merkmale.

-
-

RICHTIG	sinngemäß: Suffix/Substantiv-/Nomenendung/-heit“ UND Großschreibung
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: weil man einen Artikel /„die“ davorsetzen kann

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2); HSA: grundlegende Regeln der Orthografie und Zeichensetzung kennen und beim Sprachhandeln anwenden // MSA: wichtige Regeln der Aussprache und der Orthografie kennen und beim Sprachhandeln berücksichtigen (4.4.1)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe prüft das Erkennen grundlegender morphologischer und orthografischer Merkmale von Nomen/Substantiven. Sie setzt **deklaratives Wissen** über Wortbildung und Rechtschreibung im Sprachhandeln voraus, insbesondere über **grammatische Morpheme** – in diesem Falle **Suffixe** und die Großschreibung von Nomen/Substantiven im Deutschen – und erfordert die Anwendung dieses Wissens. Um die Aufgabe korrekt zu lösen, müssen die Schüler*innen wissen, dass „-heit“ ein prototypisches Nomen-Suffix ist, das im Deutschen oft zur Substantivierung bzw. Nominalisierung von Adjektiven Anwendung findet (z. B. „Ergebnigkeit“, abgeleitet von „ergeben“ als partizipiales Adjektiv). Zudem müssen sie die satzinterne Großschreibung als Merkmal der deutschen Sprache erkennen.

Diese Teilaufgabe fokussiert nur morphologische Wortarteneigenschaften („an der Schreibung“), weshalb die Nennung des Artikels „eine“ hier als falsch zu werten wäre.

Teilaufgabe 1.6

„Was unterschied Astrids Familie von meiner? Arm waren wir beide. Doch unsere Armut, der Mangel der Altstraße 2, wurde anders erfahren und gelebt. Die Armut der Familie Palm war eine verdrossene, gleichwohl erduldete Armut.“

Die Ich-Erzählerin distanziert sich im Verlauf des Abschnitts (Zeilen 7 bis 10) von der Armut ihrer Familie. Wie wird diese Distanzierung sprachlich verdeutlicht? Erkläre.



RICHTIG	sinngemäß: Wechsel der Bezugswörter (von Possessivpronomen „meiner“/„unserer“ zu „Familie Palm“/„Altstraße 2“)
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: 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 // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe prüft die Fähigkeit, das **deklarative Wissen** über sprachliche Kohärenzmittel und deren Funktion anzuwenden, um die schrittweise Distanzierung der Ich-Erzählerin von der eigenen Armut sprachlich zu erkennen und zu erklären. Hierzu müssen die Schüler*innen den Wechsel der Bezugswörter analysieren: Anfangs verwendet die Ich-Erzählerin die Possessivpronomen „meiner“ und „unserer“, die eine persönliche, direkte Verbindung zur Armut ihrer Familie schaffen. Im weiteren Verlauf des Textabschnitts ersetzt sie diese durch neutralere Bezeichnungen wie „Familie Palm“ und „Altstraße 2“, die die Distanzierung der Ich-Erzählerin somit sprachlich betonen.

Die Ich-Erzählerin distanziert sich im Verlauf des Abschnitts (Zeilen 7 bis 10) von der Armut ihrer Familie. Wie wird diese Distanzierung sprachlich verdeutlicht? Erkläre.

Es wurde anders erkannt und getestet " der Mangel der Altstraße 2, sonst hätte sich unser Mangel gedrückt

Scan aus der Pilotierung

Wenn es den Schüler*innen nicht gelingt, die sprachliche Distanzierung im Aufgabentext korrekt zu erklären oder sie das Konzept der Distanzierung der Ich-Erzählerin zu ihrer eigenen Familie nicht korrekt erkennen, könnten sie stattdessen Antworten geben, die die Distanzierung nur über den Vergleich der beiden Familien beschreiben.

Die Ich-Erzählerin distanziert sich im Verlauf des Abschnitts (Zeilen 7 bis 10) von der Armut ihrer Familie. Wie wird diese Distanzierung sprachlich verdeutlicht? Erkläre.

Sie fängt an leise Familien zu vergleichen und geht dann zur Familie Palm ganz rüber.

Scan aus der Pilotierung

Die Ich-Erzählerin distanziert sich im Verlauf des Abschnitts (Zeilen 7 bis 10) von der Armut ihrer Familie. Wie wird diese Distanzierung sprachlich verdeutlicht? Erkläre.

Sie legt sie auf die Armut von der anderen Familie ein und ihre und der andere Familie gleichsetzt.

Scan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 1.7

Welcher Wortart sind die fettgedruckten Wörter im folgenden Satz jeweils zuzuordnen?

Kreuze die jeweilige Wortart an.

„*Da war **der** Garten, **in dem** man **frei** entscheiden konnte, ob man Erbsen **oder** Möhren **oder** beides ziehen wollte.*“

		Konjunktion	Adjektiv	Präposition	Relativ-pronomen	Artikel
1.	der	<input type="checkbox"/>				
2.	in	<input type="checkbox"/>				
3.	dem	<input type="checkbox"/>				
4.	frei	<input type="checkbox"/>				
5.	oder	<input type="checkbox"/>				

RICHTIG			Konjunktion	Adjektiv	Präposition	Relativ-pronomen	Artikel	
		der	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
RICHTIG		in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
RICHTIG		dem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
RICHTIG		frei	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
RICHTIG		oder	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2)
Kompetenzstufe	1.) I, 2.) II, 3.) III, 4.) I, 5.) II
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe überprüft die Fähigkeit, vorgegebene Wörter korrekt ihrer jeweiligen Wortart zuzuordnen. Da die Wortarten bereits vorgegeben sind, erfordert die Aufgabe keine Reproduktion deklarativen Wissens, allerdings verlangt die Zuordnung eine syntaktische Analyse des Zitats – besonders im Hinblick auf das Erkennen des Artikels und des Relativpronomens. Hier dienen ebenfalls spezifische Flexionsmerkmale bzw. Flexionseigenschaften als spezifische morphologische Identifikationsmerkmale (vgl. 1 und 3). Zudem sind die Konjunktion „*oder*“ und die Präposition „*in*“ sehr frequent und somit leicht erkennbar, was die Bearbeitung der Teilaufgabe erleichtert. Eine Herausforderung könnte bei der Zuordnung des Adjektivs „*frei*“ auftreten,

da es im gegebenen Zitat adverbial verwendet wird und hier keine morphologischen Merkmale der Identifikation dienen. Jedoch ist auch das Adjektiv sehr frequent, sodass es den Schüler*innen keine Schwierigkeiten bereitet.

Teilaufgabe 1.8

Warum müssen die Kommas im folgenden Satz jeweils gesetzt werden?

„Eine Ergebenheit, die weiß, wie wenig es nützt zu hoffen, zu hadern oder zu beten, und sei es nur darum, dass die Bohnenernte nicht verdorrt.“

1. „Eine Ergebenheit, die ...“



2. „... zu hoffen, zu hadern ...“



3. „...nur darum, dass die ...“



RICHTIG	1.	sinngemäß: Relativsatz ODER Nebensatz ODER Das Substantiv/Nomen/„Ergebnis“ wird näher beschrieben.
FALSCH	1.	alle anderen Antworten, auch: wegen des „die“
RICHTIG	2.	sinngemäß: Aufzählung
RICHTIG	3.	sinngemäß: Konjunktionsatz ODER Nebensatz
FALSCH	3.	alle anderen Antworten, auch: wegen des „dass“

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1); HSA: grundlegende Regeln der Orthografie und Zeichensetzung kennen und beim Sprachhandeln anwenden // MSA: wichtige Regeln der Aussprache und der Orthografie kennen und beim Sprachhandeln berücksichtigen (4.4.1)
Kompetenzstufe	1.) III, 2.) II, 3.) IV
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, die Funktion der gekennzeichneten Kommatierung in den vorgegebenen Sätzen erkennen und eigenständig wiedergeben zu können. Die Komma-setzung ist weitgehend nach **syntaktischen** Gesichtspunkten geregelt: Kommas treten im Gefolge wachsender syntaktischer Komplexität von Sätzen auf. Sie sind Sortierhilfen beim angemesenen Verstehen eines komplexen Satzes; im Einzelfall sind sie eine **Verstehensanleitung**, ohne die ein Satz mehrdeutig wäre.

Dabei gibt es im Wesentlichen **drei** Kommatierungstypen, von denen zwei in der Aufgabe erkannt werden müssen:

- Mustertyp 1: Komma bei **Aufzählungen** (2)
- Mustertyp 2: Komma bei **Herausstellungen**
- Mustertyp 3: Komma zwischen satzinternen **Satzgrenzen** (1 und 3)

Bei dem Satz Nr. 1 muss erkannt werden, dass es sich um einen **Relativsatz** handelt und die Kommatierung somit der Markierung **satzinterner Satzgrenzen** dient. Das Relativpronomen „*die*“ erleichtert die Identifikation des Nebensatzes, sofern den Schüler*innen die Funktion des Pronomens bekannt ist. Die Schüler*innen können hier zudem syntaktische als auch funktionale Begründungen („Das Nomen/Substantiv „Ergebnigkeit“ wird näher beschrieben“) nennen.

Das markierte Komma im Satz Nr. 2 signalisiert eine **Aufzählung** gleichrangiger Infinitivgruppen. Das Erkennen wird hierbei dadurch unterstützt, dass beide Infinitive („hoffen“, „hadern“) in identischer grammatischer Form nacheinander auftreten, was die Struktur einer Aufzählung verdeutlicht.

2. „... zu hoffen, zu hadern...“

~~E~~ weil hier was aufgezählt wird

Scan aus der Pilotierung

2. „... zu hoffen, zu hadern...“

~~E~~ Wegen der Aufzählung

Scan aus der Pilotierung

Im Satz Nr. 3 zeigt das Komma den Beginn des **Konjunktionsatzes** an, der mit der Subjunktion „*dass*“ eingeleitet wird. Es dient also der Markierung einer satzinternen Satzgrenze. Erschwert wird die Bearbeitung dadurch, dass das „*dass*“ nicht allein als Begründung ausreicht, sondern seine Funktion expliziert werden muss, weil man sonst nicht sicherstellen kann, ob Schüler*innen nicht nur einfach das Wort hinter dem Komma nennen. Während ein Relativpronomen, wie es sich in Satz Nr. 1 findet, immer nachgestellt ist, kann das „*dass*“ durchaus auch einen vorangestellten Nebensatz einleiten:

3. „...nur darum, dass die...“

~~E~~ weil „dass“ eine Konjunktion ist

Scan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 1.9

Warum ist an folgender Textstelle ein Doppelpunkt gesetzt? Erkläre.

„Im Treppenhaus drang durch die dünnen Wände die Stimme des Nachrichtensprechers: Drei Hundertzwanzigtausend Arbeiter in der Metallindustrie ausgesperrt.“

~~E~~

RICHTIG	sinngemäß: Der Doppelpunkt steht vor der Zusammenfassung der Nachrichten(, die durch die Wände dringen). ODER Er signalisiert, dass diese Nachrichten gesprochen wurden(, auch wenn es sich nicht um eine wörtliche Rede handelt).
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: Es ist eine wörtliche Rede / Figurenrede.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: 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 // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1); Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe prüft das Verständnis für die Funktion des Doppelpunkts im vorliegenden Zitat. Um die Aufgabe korrekt zu lösen, können die Schüler*innen zwei Wege wählen: Sie können zum einen die Funktion induktiv selbst am Satzmaterial ableiten („signalisiert, dass diese Nachrichten gesprochen wurden“). Sie können zum anderen zur Lösung auf bereits vorhandenes Wissen, dass der Doppelpunkt häufig eingesetzt wird, um eine Zusammenfassung anzukündigen, zurückgreifen und dies mit den Informationen des Zitats verknüpfen. Das offene Format erschwert die Bearbeitung der Teilaufgabe:

Warum ist an folgender Textstelle ein Doppelpunkt gesetzt? Erkläre.

„Im Treppenhaus drang durch die dünnen Wände die Stimme des Nachrichtensprechers: Dreihundertzwanigtausend Arbeiter in der Metallindustrie ausgesperrt.“

Es soll das da stellen was der Nachrichtensprecher gesagt hat

Scan aus der Pilotierung

Damit ist gemeint, was gesagt wird bzw. was man dort hört

Scan aus der Pilotierung

Schwierigkeiten könnten bei den Schüler*innen auftreten, die das falsche deklarative Wissen anwenden, weil sie dieses nicht funktional mit dem Zitat verknüpfen. Sie werden den Doppelpunkt als Zeichen zur Markierung wörtlicher Rede verstehen und hier seine Funktion nicht korrekt erkennen:

Warum ist an folgender Textstelle ein Doppelpunkt gesetzt? Erkläre.

„Im Treppenhaus drang durch die dünnen Wände die Stimme des Nachrichtensprechers: Dreihundertzwanigtausend Arbeiter in der Metallindustrie ausgesperrt.“

vor einer wörtlichen Rede kommt ein Doppelpunkt

Scan aus der Pilotierung

Anregungen für den Unterricht

Die Aufgabe legt den Schwerpunkt auf Satzstrukturen und morphologische Wortartenmerkmale, die anhand vorgegebener Fragestellungen im Hinblick auf verschiedene Aspekte der Sprachbe trachtung untersucht werden sollen.

Hierzu eignet sich für unterrichtliche Kontexte insbesondere die Arbeit mit dem topologischen Satzmodell (auch: Feldermodell). Durch die Einteilung eines Satzes in unterschiedliche Felder lässt sich die syntaktische Struktur deutscher Sätze (und entsprechend die zugrundeliegende Regelhaftigkeit) gut und vor allem anschaulich beschreiben:

VF	LK	MF	RK	NF

Fokussiert werden dabei insbesondere die syntaktischen Funktionen einzelner Satzbestandteile,

d. h. Satzglieder; darüber hinaus kann jedoch auch angegeben werden, welche Wortarten sich vornehmlich in welchem Feld befinden. Besonders anschaulich kann die zentrale (Struktur-)Position des Verbs in verschiedenen Satzzusammenhängen betrachtet werden.

Im Sinne von „Sprachforscheraufgaben“ können die Schüler*innen durch Vorgabe konkreten Sprachmaterials aufgefordert werden, die jeweiligen Besetzungsmöglichkeiten der einzelnen Felder in deutschen Sätzen zu untersuchen und entsprechende „Regeln“ aufzustellen. Anzufangen wäre beispielsweise mit einfachen Aussagesätzen mit einfachen oder zweigeteilten Verben, auszuweiten wäre die Arbeit dann auf Frage- und vor allem subordinierte Sätze. Auf diese Weise lässt sich durch die gezielte Untersuchung konkreten Sprachmaterials besonders die markante Position finiter (d. h. nach Person und Numerus flektierter) Verben herausarbeiten und so eine syntaktisch basierte Analyse von Wortarten anleiten (die flektierten Verbformen stehen in einfachen Aussagesätzen sowie in einfachen Fragesätzen immer im linken Verbfeld – bei Aussagesätzen somit an zweiter Position im Satz, da das Vorfeld i.d.R. besetzt ist, bei Fragesätzen ohne Fragewort an erster Stelle, da das Vorfeld frei bleibt; in subordinierten Sätzen hingegen wird das Verb von der subordinierenden Konjunktion aus dem linken Verbfeld verdrängt und in das rechte Verbfeld geschoben). Dabei bietet es sich beispielsweise an, Sätze bereitzustellen, die mit demselben Wort operieren, das jedoch – je nach Kontext – mal als Verb und mal als Nomen/Substantiv verwendet wird (auf Klein- und Großschreibung sollte dabei jedoch verzichtet werden). Denkbar wären beispielsweise folgende Sätze:

Das SPIELEN die Kinder immer sehr gerne. Das SPIELEN gefällt den Jugendlichen unabhängig vom Alter. Das SPIELEN viele auch noch, wenn sie zu Hause sind. Sie streiten sich häufig, auch wenn sie das gerne auch gemeinsam SPIELEN.

Eine Zuordnung zu den Klassen „Verb“ oder „Nomen/Substantiv“ kann durch das Einordnen in das topologische Satzmodell erleichtert werden, da so die Sätze gezielt hinsichtlich des Vorhandenseins finiter Verbformen untersucht und eine Zuordnung bzw. Einteilung durch Visualisierung unterstützt wird.

Ein weiterführender Ansatz ist die Übertragung des topologischen Satzmodells auf Nominalphrasen, um auch hier anhand der jeweiligen Strukturposition einzelner Elemente Hinweise auf die jeweilige Wortart zu erhalten.

Für Anregungen zur Arbeit mit dem Stellungsfeldermodell sowie dem topologischen Satzmodell für Nominalphrasen im Unterricht siehe die entsprechenden Aufsätze in dem von Angelika

Wöllstein (2015) herausgegebenen Band „Das topologische Modell für die Schule“ sowie außerdem entsprechende Ausführungen in Granzow-Emden (2014).

Auch können im Unterricht weitere Übungen eingesetzt werden, die den Schüler*innen helfen, elliptische Konstruktionen zu üben.

Übungen zur Rekonstruktion von Ellipsen

Um den Umgang mit Ellipsen zu üben, können verschiedene methodische Ansätze eingesetzt werden:

- Lückentexte: Die Schüler*innen bearbeiten Texte, in denen gezielt Ellipsen eingefügt wurden (z. B. fehlende Artikel, Hilfsverben, etc.). Sie ergänzen die fehlenden Teile und begründen ihre Entscheidungen.
- Satzpuzzle: Satzteile werden auf Karten verteilt. Die Schüler*innen rekonstruieren daraus vollständige Sätze und analysieren, welche Elemente in elliptischen Strukturen oft ausgelassen werden.
- Zeitungstitel: Die Schüler*innen vervollständigen elliptische Schlagzeilen aus Zeitungen, z. B. „Spannung vor Entscheidung steigt“ (ergänzt: „Die Spannung vor der Entscheidung steigt“). Anschließend diskutieren sie, warum Ellipsen in diesem Kontext stilistisch eingesetzt werden.

Transfer in eigene Texte

Die Schüler*innen wenden ihr Wissen in Schreibaufgaben an:

- Schreibaufgabe I: Die Schüler*innen verfassen kurze Texte, die bewusst Ellipsen enthalten. In Partnerarbeit ergänzen sie anschließend die ausgelassenen Satzteile und vergleichen die Texte.
- Schreibaufgabe II: Die Schüler*innen schreiben zunächst vollständige Texte. Anschließend überarbeiten sie diese, indem sie gezielt Ellipsen einfügen, um die Texte zu kürzen. Im Anschluss wird in einer Diskussion analysiert, wie sich die Wirkung der Texte durch den Einsatz von Ellipsen verändert hat.

Reflexion und Vertiefung

Abschließend reflektieren die Schüler*innen, welche grammatischen Kenntnisse für das Verständnis und die Ergänzung von Ellipsen besonders wichtig sind. Gemeinsam kann eine Grammatiktafel erstellt werden, die zeigt, welche Satzteile in Ellipsen häufig weggelassen werden (z. B. Hilfsverben, Artikel) und wie sie ergänzt werden können.

An die Teilaufgabe 1.4, die **Komposition** fokussiert, lassen sich besonders unterrichtliche Einheiten zur Sprachreflexion anschließen, in denen man den Blick der Schüler*innen auf die Bedeutung und stilistische Wirkung von Komposita in der deutschen Sprache lenkt. Da die Komposition als produktivstes Wortbildungsverfahren im Deutschen gilt (etwa 68% der Wortbildungen in der deutschen Gegenwartssprache zählen zu den Komposita, vgl. dazu Bangel (2017, S. 304)), stellt sie einen zentralen Teilbereich der Sprachbetrachtung dar. Dabei sollten sowohl die eigenständige, dem deutschen Regelsystem folgende Produktion von Komposita, als auch die Rezeption von Wortzusammensetzungen geübt werden: „[D]ie Arbeit an komplexen Wörtern [ermöglicht es] den Lernenden, Einsicht in den Zusammenhang zwischen morphologischer Struktur und Bedeutung von komplexen Wörtern zu gewinnen, um diese für das Erschließen von Wortbedeutungen nutzen zu können“ (ebd.: 306). Insbesondere beim Lesen kann es so besser und schneller gelingen, auch größere bedeutungstragende Einheiten zu erfassen und angemessen zu verarbeiten.

Bezogen auf die Teilaufgabe selbst kann man im Unterricht zunächst die Frage beantworten lassen, wie die hier verwendeten Komposita gebildet wurden. Hier kann man das implizite Wissen der Schüler*innen sammeln und nutzen, um die Fachtermini „**Grund- und Bestimmungswort**“ einzuführen.

In einem nächsten Schritt können aus einem von der Lehrkraft zur Verfügung gestellten Text alle Komposita herausgeschrieben werden, die nicht nur aus zwei Nomen/Substantiven bestehen. Daran anknüpfend kann einerseits eine Tabelle erstellt werden, die versucht, eine Systematik der Komposita herauszuarbeiten, indem beispielsweise die jeweiligen Bestandteile hinsichtlich der Wortarten untersucht werden (*Welche Wortart steht an erster Stelle? Welche Wortart steht an zweiter Stelle? Welche Wortarten können kombiniert werden? Welche Position bestimmt die Wortart des Kompositums?*). Zudem kann die Bedeutung der Komposita hinsichtlich der bedeutungstragenden Einheiten genauer untersucht werden (*Welches Wort gibt die Grundbedeutung des Kompositums vor – welche Funktion hat das andere Wort? Verändert sich die Wortbedeutung, wenn man die Bestandteile vertauscht? Wie verändert sie sich? Wie viele Wörter kann man zusammenfügen und inwiefern verändert sich die Bedeutung um jedes angehängte Wort?*). Denkbar ist außerdem, die Schüler*innen mit Wortzusammensetzungen zu konfrontieren, die gegen die grammatischen Prinzipien der Komposition verstößen (z. B. „ein achtstöckiger Hausbesitzer“ oder „ein siebenköpfiger Familienvater“), und die Lernenden herausarbeiten zu lassen, wie die Formulierung richtig lauten musste und welche Prinzipien bei der Zusammensetzung von Wörtern folglich berücksichtigt werden müssen.

Bei leistungsschwächeren Schüler*innen können auch induktive Beobachtungen zu einzelnen Phänomenen – hier Komposition – hilfreich sein. Schüler*innen können in Partnerarbeit herausfinden, welche Wörter in der Wortbildung voneinander abweichen, wodurch sie das tun oder welche Eigenschaft der Wortbildung die übrigen Wörter in der Reihe gemeinsam haben:

a)	Sandeimer	Luftmatratze	Rettungsboot	Wasserbecken
b)	Tageslicht	Abendsonne	Morgentau	Mittagessen
c)	Mangosaft	Pfirsichsaft	Orangensaft	Kiwisaft
d)	Baumreihe	Häuserfront	Blütenmeer	Perlenkette
e)	Schönheitssalon	Sauberkeitsdrang	Freundschaftsring	Zeitungsleser

Im Unterricht kann die Lehrkraft diese Beobachtungen dann mit dem nötigen (deklarativen) Wissen unterstützen. So sticht bei a) das Wort „Rettungsboot“ durch das Fugen-s, hervor, bei b) das Wort „Tageslicht“ durch die Genitiv-Komposition im Bestimmungswort, bei c) der Plural im Bestimmungswort des Wortes „Orangensaft“. Dass das Auftreten eines an den Plural erinnernden Fugenelements aber keiner logischen Systematik („Mehrzahl“) entspricht, lässt sich aus d) erkennen – „Baumreihe“ und „Häuserfront“ beziehen sich beide auf Referenzobjekte im Plural, werden aber einmal mit dem Singular, einmal mit der Pluralform gebildet. In e) könnten Schüler*innen beobachten, dass bestimmte Endungen („-heit“, „-keit“, „-schaft“, „-ung“) im Bestimmungswort immer ein Fugen-s verlangen.

In der Zeitschrift Praxis Deutsch wird die Komposition samt ihrer Fugenelemente nachvollziehbar illustriert:

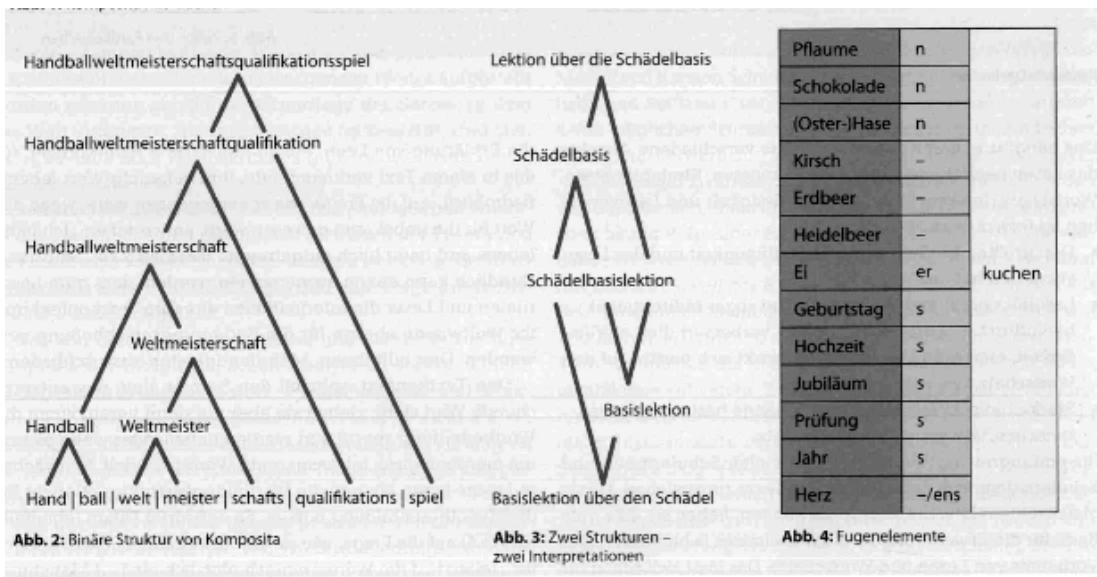


Abbildung 1: Wörter bilden und verstehen – Komposition und Fugenelemente (Müller & Fuhrup, 2018, S. 7)

Nicht zuletzt kann im Rahmen einer produktiven Schreibaufgabe der Arbeitsauftrag vergeben werden, alle in diesem Textauszug vorkommenden Komposita in ihre Bestandteile aufzulösen und den Text so umzuschreiben, dass er gänzlich auf Zusammensetzungen verzichtet. Durch die eigene produktive Tätigkeit wird die Reflexion über das zu bearbeitende sprachliche Phänomene unterstützt und die Schüler*innen können, aufbauend auf die eigene Schreiberfahrung, gezielt über die Funktion der Komposita in Sach- und Fachtexten reflektieren (der Fokus sollte hier v.a. auf der Präzisionsfunktion der Komposita sowie auf dem Aspekt der sprachlichen Ökonomie des Kompositums im Vergleich mit möglichen Ersatzformen wie präpositionale Fügung oder Relativsatz liegen).

Auch andere literarische Texte können hinsichtlich der Verwendung und der entsprechenden Funktion von Komposita untersucht werden. Dabei kann vor allem die stilistische Wirkung der Zusammensetzungen in vorliegenden Textzusammenhängen reflektiert werden, die durchaus gegen grammatische Prinzipien verstossen dürfen, da ihre Funktion eine andere ist. Hier spielen z. B. klangliche Aspekte eine Rolle. Darüberhinausgehend lassen sich – je nach Textsorte – Wortneuschöpfungen und damit möglicherweise verbundene Intentionen in den Blick nehmen Bangel (2017) schlägt hier beispielsweise eine genauere Untersuchung des Buches „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ vor).

Fokussiert werden sollte jedoch nicht nur die Rezeption von Komposita, sondern ebenso die Fähigkeit zur eigenständigen Bildung von Wortzusammensetzungen gemäß den Wortbildungsregularien der deutschen Sprache. Im Unterricht bietet es sich beispielsweise an, in Partner- oder Gruppenarbeit eine Art „Sprachrätsel“ im Stile der Quiz-Sendung „Wer wird Millionär?“ durchzuführen. Dabei werden den Schüler*innen Quizfragen mit jeweils drei verschiedenen Antwortmöglichkeiten (darunter auch die korrekte Antwort) präsentiert. Alle Antwortmöglichkeiten sollten ausschließlich Komposita enthalten, die – je nach Kompetenzstand der Lerngruppe – unterschiedlich komplex sein können. Die Schüler*innen werden dazu aufgefordert, selbst eine vierte Antwortmöglichkeit zu erfinden, die den Regeln bzw. Spezifika der drei vorgegebenen Antworten folgt. Burkhard Seidler (2007) nennt dazu folgendes Beispiel:



Wie nennt man einen guten Einfall?

- Geistesblitz
- Ideenlicht
- ?
- Gedankendonner

(Seidler 2007, S. 37)

Erhalten die einzelnen Gruppen der Schüler*innen dabei unterschiedliche Fragen, so lässt sich das Quiz anschließend im Plenum oder aber durch Vergabe der jeweiligen Quizfragen an andere Kleingruppen spielerisch lösen.



Für weiterführende Ideen zur Arbeit mit dem Phänomen der Wortbildungen im Unterricht siehe Praxis Deutsch 2007: *Wortbildung*, hrsg. v. Thomas Lindauer. Heft 201. Oder



Müller, A. & Fuhrhop, N. (Hrsg.) (2018). *Wörter bilden und verstehen*. In: *Praxis Deutsch*, Heft 271, 4-11.



Online finden Sie den Text von Bangel & Müller (2014) zur Bedeutung der morphologischen Bewusstheit hier: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17206/pdf/Didaktik_Deutsch_2014_36_Bangel_Mueller_Zur_Entwicklung_morphologischer_Bewusstheit.pdf

Im Kontext der Teilaufgabe 1.7, die die Bestimmung von Wortarten anhand morphologischer und syntaktischer Funktionen zum Schwerpunkt hat, lassen sich folgende Ideen für den Unterricht nennen:

Wortarten-Memory: Die Schüler*innen spielen ein Memory-Spiel, bei dem sie Karten mit verschiedenen Wörtern den richtigen Wortarten zuordnen müssen. Dies fördert das spielerische Lernen und hilft, die Wortarten sicher zu erkennen und zu unterscheiden.

Wortarten-Detektive: In dieser Übung suchen die Schüler*innen in vorgegebenen Texten nach Beispielen für weniger häufige Wortarten, wie Konjunktionen oder Präpositionen. Sie notieren diese Wörter im Kontext und analysieren deren Funktion im Satz. Diese Aktivität stärkt das Verständnis für den syntaktischen Gebrauch von Wortarten und fördert das genaue Hinsehen.

Wortarten-Sortierbox: Die Schüler*innen erhalten eine Sammlung von Wörtern und müssen diese in verschiedene Kategorien wie Nomen, Verben, Adjektive, Präpositionen usw. sortieren. Dabei können sie die morphologischen Merkmale jedes Wortes untersuchen und entscheiden, welche Endungen oder Formen auf die jeweilige Wortart hinweisen.

Wortarten-Kreuzworträtsel: Die Lehrkraft erstellt ein Kreuzworträtsel, bei dem die Schüler*innen anhand von Hinweisen die richtige Wortart für jedes gesuchte Wort eintragen müssen. Dies hilft, das Wissen über Wortarten spielerisch zu vertiefen.

Kommasetzung:

Didaktisch ist es wenig sinnvoll, Schüler*innen **isolierte Kommaeregeln zu vermitteln**, sondern es ist sinnvoller, ihnen **unterschiedliche Kommatierungsgründe** zu erklären, ihnen die **Bedeutung der Prädikatsstellung** zu vermitteln und sie die Sätze dann syntaktisch eigenständig untersuchen zu lassen. Die Kommasetzung ist weitgehend nach **syntaktischen** Gesichtspunkten geregelt: Kommas treten im Gefolge wachsender syntaktischer Komplexität von Sätzen auf. Sie sind Sortierhilfen beim angemessenen Verstehen eines komplexen Satzes; im Einzelfall sind sie eine **Verstehensanleitung**, ohne die ein Satz mehrdeutig wäre.

Dabei gibt es im Wesentlichen **drei** Kommatierungstypen:

- Mustertyp 1: Komma bei **Aufzählungen** (siehe Teilaufgabe 1.8.2)
- Mustertyp 2: Komma zwischen satzinternen **Satzgrenzen** (siehe Teilaufgabe 1.8.1, und 1.8.3)
- Mustertyp 3: Komma bei **Herausstellungen** (aufgrund der syntaktischen Komplexität wurden Herausstellungen im Basismodul nicht thematisiert)

Bei den **satzinternen Satzgrenzen** kann dann noch weiter zwischen **Koordination**/Nebenordnung und **Subordination**/Unterordnung unterschieden werden.

Um das Verständnis von syntaktischen Strukturen zu vertiefen, empfiehlt es sich, mit den **satzinternen Satzgrenzen** zu beginnen, da sie den häufigsten Kommatierungsgrund darstellen. Möchte man den Schüler*innen die Einsicht über satzinterne Satzgrenzen vermitteln, gelingt das am besten über das Merkmal der Verbfinnitheit (d. h. person-/numerus-markiert).



Hier gilt der Merksatz: Sätze mit finitem Verb werden orthografisch markiert. Zwei finite Verbformen vertragen sich nicht in einem Satz.

Dabei ist zunächst einmal unwichtig, ob es sich um Haupt- oder Nebensatzkonstruktionen handelt, denn: Sind die Sätze syntaktisch voneinander abhängig, steht ein Komma (*Er glaubt nicht, dass sie liebt*). Sind die Sätze autonom und keines der Elemente soll für eine syntaktische Weiterverarbeitung (wie bei der Satzreihe) genutzt werden, steht ein Punkt (*Er glaubt. Sie liebt.*). Es bietet sich also an, in der Teilaufgabe 1.8 zunächst einmal die finite Verbform markieren zu lassen und dann die Position (Verbzweit- oder -endstellung?) des Verbs näher zu betrachten.

Thomas Lindauer hat einen Vorschlag für eine Vereinfachung gemacht, die zwar nicht alle Kommafälle abdeckt, aber dennoch einen guten, anschaulichen Zugang für die meisten Kommafälle der **Koordination** und der **satzinternen Satzgrenzen** bietet, ohne dabei auf grammatische Satzklassifikationen zurückgreifen zu müssen:

Verben sind *Könige*, ihre Mitspieler (die Satzglieder) sind *Untertanen* und zusammen bilden sie ein *Königreich* (vgl. Lindauer, 2011):



Abbildung 2: Königreich (nach Lindauer, 2011, S. 603).

Eingeschobene Nebensätze werden bei ihm als *Enklaven* definiert, die von jeder Seite durch einen Grenzposten (das Komma) gesichert werden müssen. Zusammensetzungen mit Modalverben werden – in diesem Bild bleibend – als *Königspaar* definiert, wobei das Modalverb die *Königin* darstellt.

KÖNIGREICH 1



Abbildung 3: Königreich (nach Lindauer, 2011, S. 604).

Anhand dieser metaphorischen Terminologie kann man nun die obigen Sätze untersuchen lassen. Dies verstärkt auch das Verständnis für die im Deutschen übliche Verbklammer, die als Tempus-, Modal- oder Lexikalklammer auftreten kann.

- Grenzen setzen
- Umkreise die **Könige (Verben)** mit hell- und dunkelblau.
- Markiere alle **Untertanen (Satzglieder)**, die zu einem König gehören, mit dem entsprechenden Blau.
- Setze zwischen beiden Königreichen eine Grenze.

Esslinger und Noack veröffentlichten 2020 in ihrer Publikation „Das Komma und seine Didaktik“ folgenden Algorithmus der Kommasetzung, der als **Strukturbeschreibungsmatrix** sehr gelungen scheint:

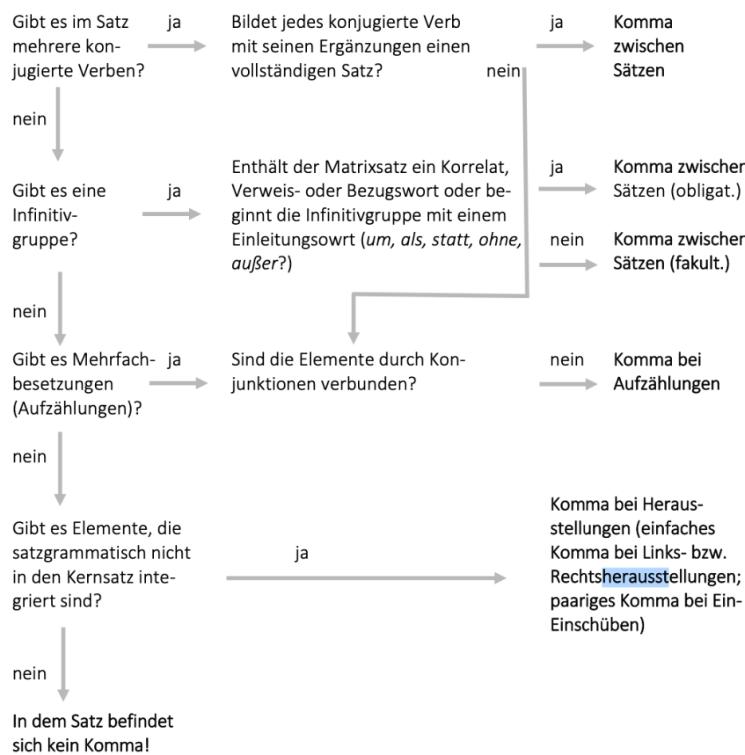


Abbildung 4: Strukturbeschreibungsmatrix (Esslinger & Noack, 2020, S. 98)



Den gesamten Titel von Esslinger & Noack finden Sie hier als kostenlosen Download:

<https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/download/146/123/752?inline=1>



Für Anregungen zur Arbeit mit dem *Stellungsfeldermodell* sowie dem *topologischen Satzmodell für Nominalphrasen* im Unterricht siehe die entsprechenden Aufsätze in dem von Angelika Wöllstein (2015) herausgegebenen Band *Das topologische Modell für die Schule* sowie außerdem entsprechende Ausführungen in Granzow-Emden (2014).



Ein schülergerechtes Erklärvideo findet sich hier: <https://www.youtube.com/watch?v=Tmfviulz-vwo>



Unter: https://web0.fhnw.ch/plattformen/zl/wp-content/uploads/2012/04/KommasKoenige_Rundschreiben_11_2006.pdf finden Sie eine Unterrichtsidee samt Materialien dazu.

Aufgabe 2: Ferienhotel

Aufgabenmerkmale

Thema	Bedeutungsveränderung durch Kommasetzung
Aufgabenbeschreibung	<p>Der Aufgabenstamm besteht aus einem kurzen Hinweisschild und einer knappen Instruktion, die das Hinweisschild situiert. Der Satz des Hinweisschildes ist syntaktisch insofern komplex, als dass der erweiterte Infinitiv aufgrund der Gefahr eines Missverständnisses syntaktisch mit einem Komma abgetrennt werden muss.</p> <p>Dies zu erkennen ist Schwerpunkt der Teilaufgabe 1. In Teilaufgabe 2 muss die Funktion und Sinnhaftigkeit dieser Kommasetzung reflektiert werden.</p> <p>Der Schwerpunkt der Aufgabe liegt auf der Reflexion darüber, wie sich die Bedeutung eines Satzes durch unterschiedliche Kommasetzungen verändert lässt. Hier sollen die Schüler*innen erkennen, dass die Kommasetzung nicht nur syntaktische, sondern auch pragmatische Auswirkungen hat, indem sie den semantischen Fokus verschiebt und damit die Interpretation des Satzes erschweren kann.</p>
Fokus	HSA: 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 // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff, ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1)

Teilaufgabe 2.1

Ein humorvoller Hotelgast hat auf folgendem Hinweisschild im Ferienhotel das Komma überklebt. Setze das Komma sinnvoll.

Wir bitten unsere Gäste
nicht zu rauchen.

RICHTIG	<p>Wir bitten unsere Gäste, nicht zu rauchen.</p>
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: 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 // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe prüft das Verständnis für den gezielten Einsatz von Kommas zur strukturellen und inhaltlichen Klarheit in der Satzgestaltung. Der Schwerpunkt liegt darauf, das fehlende Komma als Teil des prozeduralen Wissens korrekt setzen zu können. Dies verlangt das (implizite) Wissen über kommunikativ sinnvolle und eindeutige Satzstrukturen.

Bei einer ganzen Reihe von Verben, die eine Infinitivgruppe anschließen können, lässt sich oftmals nicht eindeutig entscheiden, ob sie eher modifizierend oder als Vollverb gebraucht werden. Zu diesen Verben zählt auch „*bitten*“. Schreibende haben in solchen Fällen eigentlich beide Möglichkeiten. Anders wäre der Fall, wenn dort stände: „*Wir bitten unsere Gäste darum, nicht zu rauchen*“. Hier müssen die Schüler*innen verstehen, dass man hier aus kommunikativen und nicht aus syntaktischen Gründen ein Komma setzen muss. Dass die Aufgabenstellung aber bereits vorgibt, dass hier ein Komma fehlt, erleichtert die Bearbeitung der Teilaufgabe, da sich die Frage des Kann- oder Musskommas nicht stellt. Dass der Satz so kurz ist und die in ihm geäußerte Bitte im Alltag sehr frequent ist, erleichtert die Bearbeitung zusätzlich.

Teilaufgabe 2.2

Ein weiterer Gast meint: „Wenn das Komma an einer anderen Stelle stehen würde, wäre es ganz schön witzig.“ Welche Stelle im Satz könnte er meinen?

- a) Setze das Komma an diese Stelle.

Wir bitten unsere Gäste
nicht zu rauchen.

- b) Warum entsteht durch diese Kommasetzung eine witzige Aussage? Erkläre.



	a)	<p>1. Lösung</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: auto;"> <p>Wir bitten, unsere Gäste nicht zu rauchen.</p> </div>		<p>2. Lösung</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: auto;"> <p>Wir bitten unsere Gäste nicht, zu rauchen.</p> </div>
RICHTIG	b)	<p>sinngemäß:</p> <p><u>bei 1. Lösung</u>: falscher Bezug</p> <p>ODER weil man sonst verstehen könnte, dass die Gäste nicht geraucht werden sollen</p> <p>ODER</p> <p><u>bei 2. Lösung</u>: weil es bedeuten würde, dass die Gäste um nichts gebeten werden (und es dafür kein Schild bräuchte)</p> <p>ODER Es wäre unüblich, andere Menschen zu bitten, zu rauchen, daher wäre der Hinweis absurd.</p>		
FALSCH	b)	alle anderen Antworten, auch: Die Satzaussage / der Sinn des Satzes ändert sich.		

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: 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 // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe prüft das Verständnis für den pragmatisch-kommunikativen Einsatz von Kommas und dessen Auswirkungen auf die Verständlichkeit von Sätzen. Es geht dabei um die Reflexion, wie sich die Bedeutung und Wirkung eines Satzes durch die Kommasetzung verändern kann.

In der Teilaufgabe a) sollen die Schüler*innen das Komma eigenständig so setzen, dass eine humoristische Aussage erzeugt wird. Das erfordert die syntaktische und semantische Analyse des Satzes. Dabei kann das Komma an zwei unterschiedliche Stellen gesetzt werden:

Lösung 1: „Wir bitten, unsere Gäste nicht zu rauchen.“

Hier wird das Komma nach „*bitten*“ gesetzt. Der Satz ist grammatisch korrekt, aber der Bezug wäre falsch, weil der Adressat der Bitte unbestimmt bleibt und die Gäste als Objekte erscheinen, die „*nicht geraucht werden sollen*“.

Lösung 2: „Wir bitten unsere Gäste nicht, zu rauchen.“

In dieser Variante wird das Komma nach „*nicht*“ gesetzt. Hier liegt der humorvolle Effekt darin, dass der Satz durch die Position des Kommas so interpretiert werden könnte, als würde die sprachliche Handlung der Bitte absichtlich negiert.

In der Teilaufgabe b) wird verlangt, die humoristische Wirkung der gewählten Kommasetzung eigenständig zu erklären. Die Schüler*innen sollen reflektieren, wie die Kommasetzung die Bedeutung des Satzes verändert und auf welcher Ebene die Komik der so gestalteten Aussage entsteht.

b) Warum entsteht durch diese Kommasetzung eine witzige Aussage? Erkläre.

~~Es~~ Da nun gesagt wird, das die Gäste nicht
geraucht werden sollen.

Scan aus der Pilotierung

b) Warum entsteht durch diese Kommasetzung eine witzige Aussage? Erkläre.

~~Es~~ Bei der 2. Möglichkeit, wird nur darum gebeten
nicht zu rauchen.

Scan aus der Pilotierung

Anregungen für den Unterricht

Satzzeichen, insbesondere Kommas, strukturieren Texte und tragen entscheidend zur Erschließung ihrer Bedeutung bei. Sie erleichtern nicht nur das Lesen und Verstehen, sondern beeinflussen auch den Lesevorgang selbst. Darüber hinaus kann die gezielte Platzierung von Kommas einem Satz oder Text eine bestimmte Wirkung verleihen und den Ausdruck sowie die Aussagekraft bewusst beeinflussen.

Der Schwerpunkt der Aufgabe liegt darauf, das Bewusstsein dafür zu schärfen, wie Kommas die Struktur und Bedeutung von Sätzen beeinflussen. Ziel ist es, den Lernenden aufzuzeigen, dass die korrekte Platzierung dieser nicht nur den Lesefluss verbessert, sondern auch die Aussage eines Satzes entscheidend verändern kann. Mithilfe gezielter Übungen und Beispiele sollen die Schüler*innen erkennen, wie schnell Missverständnisse durch falsch gesetzte oder fehlende Kommas entstehen können.

Um die oft als trocken empfundene Materie der Kommaregeln lebendig und ansprechend zu vermitteln, eignen sich humorvolle oder alltagsnahe Beispiele. Witzige Sätze wie „Komm, wir essen Opa“ / „Komm, wir essen, Opa“ oder praxisnahe Szenarien aus der schriftlichen Kommunikation erleichtern den Zugang und fördern den Lerneffekt.

Übungen zur Kommasetzung und Bedeutungsänderung

- **Komma-Lückensätze:** Schüler*innen ergänzen fehlende Kommas in Sätzen mit Infinitivgruppen und erklären ihre Wahl.
Beispiel: „Er beschloss nicht, zu reden.“ vs. „Er beschloss, nicht zu reden.“
- **Bedeutungsunterschiede identifizieren:** Schüler*innen setzen Kommas bewusst an unterschiedlichen Stellen und diskutieren, wie sich die Bedeutung des Satzes verändert.

Missverständnisse in Alltagssprache: Es können zusätzlich Beispiele aus dem Alltag (z. B. auf Schildern, in Anleitungen) gesammelt werden, in denen die Kommasetzung zu einer unerwarteten Bedeutung führt.

Aufgabe 3: In 80 Tagen um die Welt

Aufgabenmerkmale

Thema	Textsortenbestimmung
Aufgabenbeschreibung	Der Aufgabenstamm umfasst eine kurze Instruktion, die die unterschiedlichen Textfragmente situiert, eine Aufzählung von sieben trennscharfen, den Schüler*innen bekannten Textsortenbezeichnungen sowie neun kurze Textfragmente, die sich thematisch alle auf den Roman „In 80 Tagen um die Welt“ beziehen. Jedes Fragment weist prototypische Merkmale einer der jeweils genannten Textsorten auf. In der Instruktion wird explizit darauf hingewiesen, dass einige Textsortenbezeichnungen mehrfach zugeordnet werden können.
Textform	Textauszug/-fragment literarischer und Sachtexte
Fokus	HSA: grundlegende Textfunktionen erfassen: Information (z. B. Zeitungsmeldung), Appell (z. B. Werbeanzeige), Kontakt (z. B. Bewerbung, Beschwerde); ästhetische Funktion (z. B. Gedicht) // MSA: grundlegende Textfunktionen erfassen, insbesondere Information (z. B. Zeitungsmeldung), Regulierung (z. B. Gesetzestext), Appell (z. B. Werbeanzeige), Kontakt (z. B. Beschwerde), Selbstdarstellung (z. B. Tagebuch); ästhetische Funktion (z. B. Gedicht) (4.1.3)

In 80 Tagen um die Welt ist ein Roman von Jules Verne, der für unterschiedliche Medien bearbeitet wurde.

Die folgenden Textausschnitte stehen alle im Zusammenhang mit diesem Roman. Du musst den Roman aber nicht kennen, um die Aufgabe zu bearbeiten.

Ordne den Textausschnitten die jeweils richtige Textsorte zu, indem du den richtigen Buchstaben in die Tabelle einträgst.

Hinweis: Manche Textsorten lassen sich mehrfach zuordnen.

Textsorten	
A Romanauszug	E Spielanleitung
B Inhaltsangabe	F Klappentext eines Buches
C Theaterstück	G Interview
D Rezension/Kritik	Hier Buchstabe eintragen ▽

1.	In <i>In 80 Tagen um die Welt</i> müssen Sie mit dem Abenteurer Phileas Fogg um die Welt reisen und ihm helfen, in 80 Tagen die Welt zu umrunden. Ziel: Die Steine in vorgegebener Zeit so anordnen, dass eine ununterbrochene Reihe entsteht – eine wahre Herausforderung des strategischen Wissens.	
2.	Im letzten Kapitel scheint der Wettkampf mit der Zeit zunächst verloren, doch Fogg kommt frei, da der wirkliche Bankräuber in Schottland gefasst wurde. So rückt der glückliche Ausgang näher, denn Fogg wird seine Wette gewinnen. Dabei spielen unterschiedliche Zeitzonen eine entscheidende Rolle: Die Weltreisenden gewinnen einen Tag und sind rechtzeitig zurück in London.	
3.	Mechanisch erledigte er seine Reisevorbereitungen. Eine Reise um die Welt in 80 Tagen! Hatte er es mit einem Wahnsinnigen zu tun? Nein ... War das Ganze ein Scherz? Sie fuhren nach Dover, na gut. Und nach Calais, bitte sehr.	
4.	Die acht Teile der faszinierenden Neuauflage des Romanklassikers <i>In 80 Tagen um die Welt</i> von Jules Verne leben von eindrucksvollen Bildern und mutigen Aktualisierungen. Die Protagonisten, allen voran Phileas Fogg und Passepartout, können in witzigen Dialogen und schnell geschnittenen Actionszenen überzeugen – absolut sehenswert.	
5.	NP: Sie bringen <i>In 80 Tagen um die Welt</i> mit nur sechs Schauspielern auf die Bühne. Wie soll das denn gehen? SH: Ja, es sind nur sechs. Und manchmal merken wir auch, dass wir mehr bräuchten, weil wir eben auch die kleinen Rollen alle spielen müssen. Aber es war eine bewusste Entscheidung, es klein zu halten.	
6.	„Lieber Mr. Fogg ...“, sagte Mrs. Aouda. „Liebe Aouda ...“, erwiederte Mr. Fogg. Natürlich fand die Hochzeit 48 Stunden später statt, und ein eleganter, strahlender, blendend aussehender Passepartout war der Trauzeuge der jungen Frau.	
7.	Von London aus einmal rund um die Welt, und das in nur 80 Tagen; vor 150 Jahren eine echte Herausforderung. Wird der Exzentriker Phileas Fogg das Rennen gegen die Zeit gewinnen oder wird er seine Wette und sein Vermögen verlieren? Kann er mit der Hilfe seiner Reisegefährten, dem unvergleichlichen Passepartout und der mutigen Miss Aouda, alle Hindernisse überwinden? Und dann wären da auch noch Inspektor Fix und ein schlimmer Verdacht ... Jules Vernes bekanntester Roman in einer neuen Übersetzung bildet den Auftakt der neuen Jules-Verne-Reihe unseres Verlags.	
8.	Szene 1: Bei Mr. Fogg zuhause. Eine vornehme Villa im viktorianischen Stil. Der bishergige Butler, James, hat seine Sachen gepackt und ist dabei, mit seinem Koffer das Haus zu verlassen. Die Köchin, Mrs Potts, versucht ihn aufzuhalten. James (erbost): Mir reicht's. Ich gehe! Das ist ja nicht zum Aushalten! Mrs Potts (<i>flehentlich</i>): Bitte James, warten Sie!	

9.	<p><i>In 80 Tagen um die Welt</i> habe ich schon als Kind verschlungen; die Neuübersetzung des Klassikers von Jules Verne finde ich gut zu lesen, denn sie wirkt kein bisschen verstaubt. Auch die Schilderungen der Schauplätze (Indien, Japan und viele mehr) sind noch immer grandios und das Rennen gegen die Zeit ist fesselnd, selbst wenn man den Ausgang schon kennt. Unbedingt lesen!</p>	
----	--	--

Copyright Text: Martin, C. *In 80 Tagen um die Welt - Leseprobe. Schauspiel in zwei Akten nach Jules Verne*. CANTUS Verlag.

Copyright Text: Verne, J. (2007). *In 80 Tagen um die Welt*. Cornelsen Verlag.

Copyright Text: Gohlisch, S. Interview: Das neue Familienstück am Schauspielhaus: Silvester von Hösslin reist "In 80 Tagen um die Welt". Sprecher: von Hösslin, S. 11. November 2017. Neue Presse (S. 15)

Copyright Text und Teilaufgaben: IQB e. V., Lizenz: Creative Commons (CC BY). Volltext unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>

RICHTIG	1.	E
RICHTIG	2.	B
RICHTIG	3.	A
RICHTIG	4.	D
RICHTIG	5.	G
RICHTIG	6.	A
RICHTIG	7.	F
RICHTIG	8.	C
RICHTIG	9.	D

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: grundlegende Textfunktionen erfassen: Information (z. B. Zeitungsmeldung), Appell (z. B. Werbeanzeige), Kontakt (z. B. Bewerbung, Beschwerde); ästhetische Funktion (z. B. Gedicht) // MSA: grundlegende Textfunktionen erfassen, insbesondere Information (z. B. Zeitungsmeldung), Regulierung (z. B. Gesetzestext), Appell (z. B. Werbeanzeige), Kontakt (z. B. Beschwerde), Selbstdarstellung (z. B. Tagebuch); ästhetische Funktion (z. B. Gedicht. (4.1.3)
Kompetenzstufe	1.) II, 2.) III, 3.) III, 4.) III, 5.) II, 6.) III, 7.) III, 8.) II, 9.) II
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe überprüft die Fähigkeit der Schüler*innen, die **Textfunktion** bzw. das **Textmuster** anhand der charakteristischen **sprachlichen, inhaltlichen** und/oder **strukturellen** Merkmale der Textfragmente erkennen zu können, um ihnen die passende Textsorte korrekt zuordnen zu können. Dabei verlangt die Bearbeitung der Aufgabe sowohl **sprachreflexive Kompetenzen**, da die Schüler*innen die Auszüge in Bezug auf Struktur, Syntax und Semantik analysieren müssen, als auch **deklaratives Wissen über typische Merkmale verschiedener Textsorten**, um die Fragmente den jeweils richtigen Textsorten zuordnen zu können.

Die Textausschnitte sind jeweils durch spezifische Merkmale der jeweiligen Textsorte erkennbar: Eine Spielanleitung (vgl. Text 1) zeichnet sich durch die direkte Ansprache des Lesers bzw. der Leserin sowie klare Handlungsanweisungen („*In 80 Tagen um die Welt müssen Sie...*“) und eine explizite, strukturell gekennzeichnete Zielvorgabe aus.

Eine Inhaltsangabe (vgl. Text 2) ist sachlich und deskriptiv, enthält keine Wertung und nimmt häufig den Ausgang der Geschichte vorweg („...*sind rechtzeitig zurück in London*“). Die Romanauszüge (vgl. Texte 3 und 6) präsentieren die Gedanken und Handlungen der Figuren im inneren Monolog (Text 3) und im äußereren Dialog (Text 6), was den Perspektivwechsel als ein Merkmal des narrativen Erzählens verdeutlicht. Zudem findet sich in Text 6 ein Element des zeitraffenden Erzählens als zusätzliches Fiktionsmerkmal.

Rezensionen/Kritiken (vgl. Texte 4 und 9) beinhalten eine subjektive Bewertung und verwenden wertende Sprache, wobei die persönliche Einschätzung des Werkes („*absolut sehenswert*“) und Empfehlungen („*unbedingt lesen*“) im Vordergrund stehen.

In Interviews (vgl. Text 5) erfolgt die Darstellung im Frage-Antwort-Format mit klaren Rollenzweisungen. („NP“, „SH“).

Klappentexte eines Buches (vgl. Text 7) sind durch einen werbenden Stil, eine kurze Handlungsskizze und spannende Fragen gekennzeichnet, die die Neugier der Lesenden wecken soll („*Wird der Exzentriker Phileas Fogg das Rennen gewinnen?*“). Zudem wird im Text sprachlich eindeutig darauf hingewiesen, dass der Text vom Verlag veröffentlicht wurde.

Schließlich kann das Theaterstück (vgl. Text 8) anhand der paratextuellen Merkmale, wie Szenenbeschreibungen („*Szene 1: Bei Mr. Fogg zuhause*“) und Regieanweisungen, und des abgedruckten Dialogs als solches bestimmt werden.

Die Aufgabenbearbeitung wird dadurch erleichtert, dass die Schüler*innen die Zuordnung aus einer Auswahl vorgegebener, funktional unterschiedlicher Textsorten treffen können, und die Textsorte nicht eigenständig benennen müssen. Zudem sind die vorgegebenen Textsorten klar voneinander abgrenzbar und als den Schüler*innen bekannt vorauszusetzen.

Anregungen für den Unterricht

Für die Anschlussarbeit im Unterricht bietet die Aufgabe zwei Anknüpfungspunkte: Zum einen kann das **Textsortenwissen** unterstützt werden, zum anderen kann die Unterscheidung zwischen **Information und Wertung** in den Blick genommen werden.

1. Textsortenwissen unterstützen

Die wesentlichen Unterscheidungen, die Leserinnen und Leser eines Textes treffen müssen, sind grundsätzlich folgende:

- der **Geltungsanspruch** (fiktional oder faktual),
- der **Standpunkt der Autorin / des Autors** (dies spielt im Wesentlichen nur bei Sachtexten eine Rolle),
- die Textfunktion bzw. Textintention

Um den Geltungsanspruch der Texte zu erkennen, ist es wichtig, im Unterricht mit den Schüler*innen Signale für Faktualität (Fachsprache, Quellennachweise, Aktualität, usw.) und Fiktionalität (erdachte Figuren und Handlungen, Erzähltechnik wie Darstellung der inneren Handlung, dramaturgische Konventionen usw.) zu diskutieren, bzw. zunächst zu sammeln (etwa anhand dieser Aufgabe) und dann an zwei oder drei anderen Texten zu testen, die nicht ganz eindeutig zu sein scheinen, etwa Erzähltexte, die mit konkreten Ortsangaben beginnen, sich durch die Erzähltechnik aber rasch als fiktionale Texte erkennen lassen, (z. B. ein Auszug aus „*Das Haus in der Dorotheenstraße* von Hartmut Lange, 2013, Kapitel 3), denen ein selbstverfasster faktueller Text mit Angaben über den Londoner Flughafen Heathrow gegenübergestellt werden könnte (z. B. Hinweise zum Verhalten Flugreisender beim Umsteigen von einem Flugzeug ins nächste):

„Der Londoner Flughafen Heathrow ist an Unübersichtlichkeit nicht zu übertreffen. Kaum vorstellbar die Anzahl der An- und Abflüge, die er täglich zu bewältigen hat, und immer wirken die breiten Hallen, die kein Ende zu nehmen scheinen, hoffnungslos überfüllt. Klausen starre auf die Anzeigetafel, auf der die Ankunft der Berlinflüge zu lesen war, und er hatte noch eine Dreiviertelstunde Zeit, dann musste er am richtigen Ausgang stehen, um Xenia nicht zu verfehlen.“ (vgl. Lange, 2013, S. 81)

Um sich einen groben Überblick über fiktionale Texte zu verschaffen, kann im Unterricht anhand dieses Schaubilds erst einmal eine grobe Zuordnung vorgenommen werden. Die Schilder

können ausgeschnitten werden und von den Schüler*innen dann selbst in das leere Schaubild eingeordnet werden. Dieses Schaubild kann im Unterricht erweitert und diskutiert werden („Ist die Anordnung sinnvoll?“ „Welche Kategorien fehlen“? Wie sähe so ein Schaubild für Sachtexte aus“?)

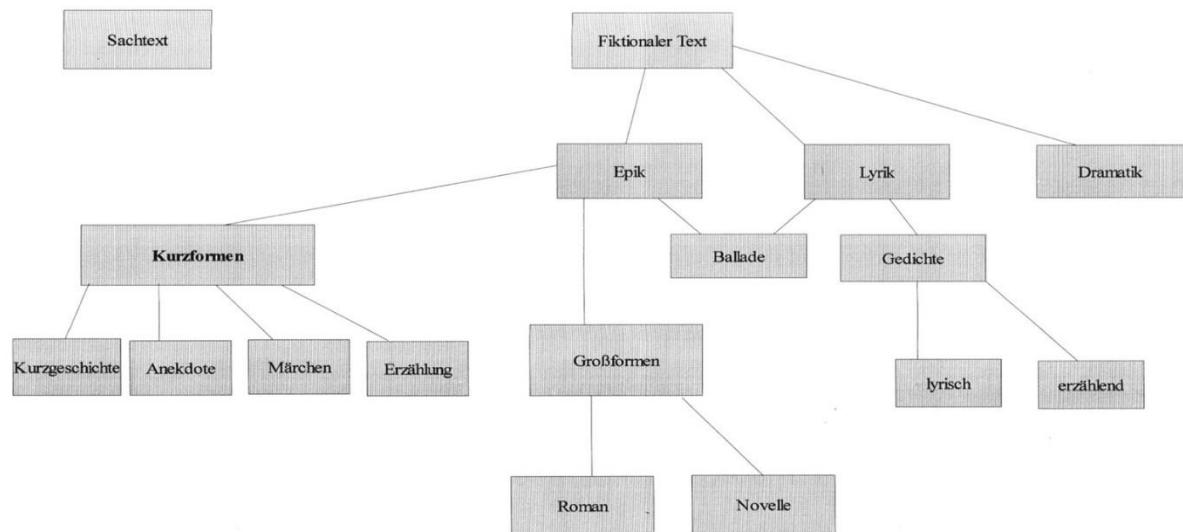


Abbildung 5: Fiktionaler Text
(eigene Darstellung)

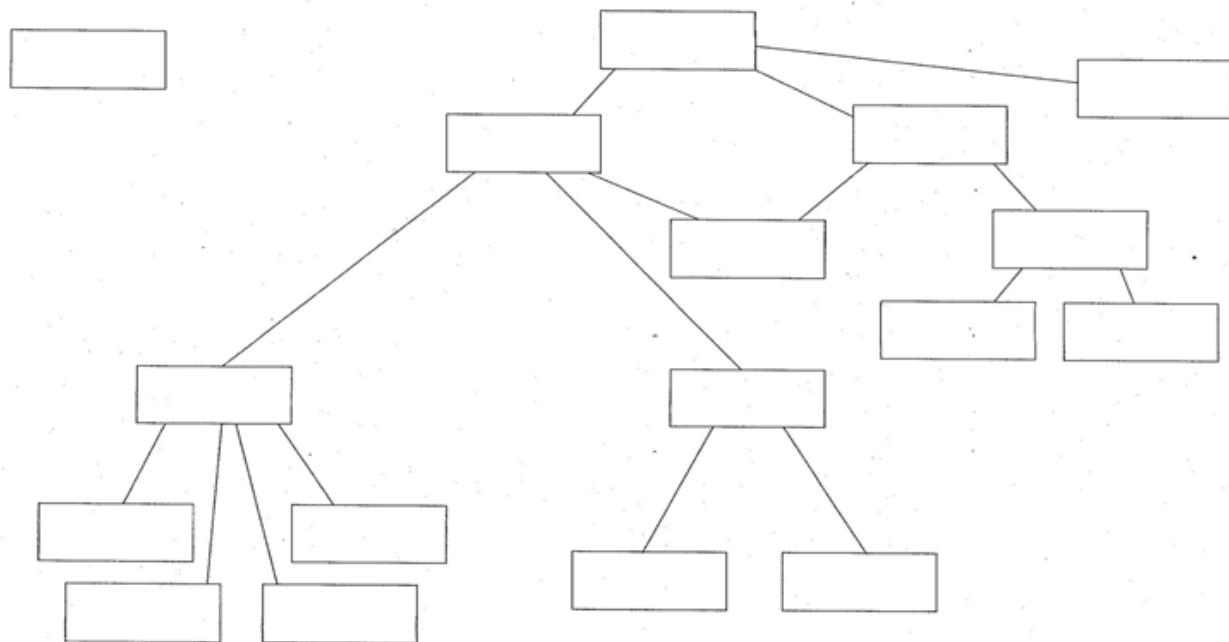


Abbildung 6: Schaubild zum Eintragen
(eigene Darstellung)

Da den Schüler*innen bei der Erprobung die Zuordnung der Argumentation am schwersten fiel, bieten sich im Unterricht Übungen zu unterschiedlichen Textprozeduren an:
Texte lassen sich in **drei Ebenen** unterteilen bzw. durch sie beschreiben:

- die Ebene der Textsorte: Mit der **Textsortenebene** ist die globale Textfunktion verknüpft, also Informationsfunktion, Appelfunktion, Kontaktfunktion, Obligationsfunktion und Deklarationsfunktion. Relevant für den Unterricht sind vor allem die **Informations-, Appell- und Kontaktfunktion**.
- die Ebene der **Texthandlungstypen**: Realisiert wird die globale Textfunktion durch Bausteine mittlerer Größe, die sogenannten Texthandlungstypen. Für das schulische Lernen sind v.a. folgende Texthandlungstypen wichtig: Erzählen, Beschreiben, Berichten, Erklären, Instruieren und Argumentieren. Als die dominant metatextuellen Texthandlungstypen gehören dazu auch Operatoren wie Darstellen, Interpretieren, Erörtern (vgl. Feilke & Rezat, 2019, S. 274).
- die **Textprozedurenebene**: Beschrieben, berichtet, erzählt wird wiederum, indem entsprechende Textprozeduren des jeweiligen Texthandlungstyps ausgeführt werden, dies erfolgt durch die jeweiligen Prozedurausdrücke, z. B. Formulierungen wie „*Es war einmal ...*“ bei Märchen oder „*Das brauchst du ...*“ bei Instruktionen.

Das Verhältnis der drei Ebenen ist hierarchisch: Eine Textsorte setzt sich aus einer begrenzten Zahl von Texthandlungstypen zusammen und ein Texthandlungstyp wiederum aus einer begrenzten Zahl von Textprozeduren.

Wie kann man Textsortenwissen unterstützen?

Ein Zugang, Textsortenwissen zu unterstützen, kann darin bestehen, Schüler*innen für solche **Textprozeduren** zu sensibilisieren, da sie sowohl bei faktuellen als auch bei fiktionalen Texten Anwendung finden. Dabei ist es sinnvoll, auf der Textprozedurenebene zwischen sogenannten **Basisprozeduren** und **textsortenspezifischen Prozeduren** (vgl. Feilke & Rezat, 2018) zu unterscheiden.

Die Unterscheidung lässt sich gut am Beispiel narrativer Texte verdeutlichen: Erzählt wird in Form verschiedener Textsorten: z. B. Kurzgeschichten, Märchen, Fantasie- und Erlebniserzählungen. Dass diese Textsorten übergreifend als narrativ (Basisprozedur) eingeordnet werden, hat u. a. damit zu tun, dass in ihnen Handlungsschemata realisiert werden, die sich in all den genannten narrativen Textsorten finden. Dazu gehört beispielsweise das Erzeugen von Spannung, indem Ausdrücke wie „*plötzlich*“ oder „*auf einmal*“ verwendet werden. Demgegenüber verweist das schon erwähnte „*Es war einmal...*“ auf den Anfang eines Märchens als Textsorte, es ist also eine textsortenspezifische Prozedur.

Auch eine Argumentation besteht aus unterschiedlichen **Textprozeduren**, die sich jeweils spezifischer Prozedurausdrücke bedienen. Um also Argumente im Text identifizieren zu können, hilft es Schüler*innen den Text nach solchen **Signalwörtern** abzuscannen:

Textprozeduren			
A) Textsorte	B) Texthandlungstyp (elementar, sorten- bezogen)	C) Handlungsschema	D) Prozedurausdrücke
Privater Brief <i>(Schulaufsatz)</i> <i>(Kommentar)</i> <i>(Wiss. Artikel)</i> <i>(etc.)</i>	Argumentieren <i>(Anrede)</i> <i>(Vorstellung)</i> <i>(etc.)</i>	Positionieren	<i>Ich finde, dass...</i> <i>meiner Meinung nach...</i> <i>meines Erachtens</i> <i>m.E.</i>
		Begründen & Schließen	<i>weil...</i> <i>deshalb, aus diesen Grün-</i> <i>den, infolgedessen, ...</i>
		Konzedieren	<i>Zwar ..., aber ...; einerseits</i> <i>... andererseits ...; wenn</i> <i>auch ..., so doch ...</i>
		Modalisieren	<i>möglicherweise, ggf.</i> <i>könnte man ja vielleicht ...,</i> <i>wäre zu überlegen ob, ...</i>

Abbildung 7: Textprozeduren beim Argumentieren

(Feilke, 2014, S. 26)

Eine sinnvolle, konkrete Übung könnte hier darin bestehen, einen Auszug eines explizit argumentierenden Textes zu suchen und die Schüler*innen darin sämtliche Textprozeduren sammeln und den vier Handlungsschemata zuordnen zu lassen.

Da in „alltäglichen“ Texte – wie Kommentaren – zwar oft argumentiert wird, sich dort aber selten expliziter Prozedurausdrücke bedient wird, kann auch der folgende Auszug verwendet werden, in dem **explizit und implizit argumentierende Texte** gegenübergestellt werden. Das sensibilisiert die Schüler*innen für Argumentationsstrukturen, die ihnen im Alltag täglich begegnen.

Hier können die expliziten Prozedurausdrücke und die bedeutungsgleichen Formulierungen, die in den originalen Kommentaren verwendet werden, herausgesucht und miteinander verglichen werden:

<p>„Kommentarsprache/-stil“</p> <p>Sicher: Gut geht es den Printmedien nicht, kein Titel ist von massiven Einbrüchen verschont geblieben. Die Auflagen gehen zurück, die Einnahmen aus dem Werbegeschäft, die in früheren Jahren zwei Drittel der anfallenden Kosten gedeckt hatten, sind um fast 50 Prozent abgesackt. Dutzende private Fernsehsender, eine unüberschaubare Zahl lokaler Radiostationen und natürlich das Internet konkurrieren um die Werbeatats der Firmen; unzählige Online-Portale machen den Zeitungen die wichtigen, gern gelesenen Rubrikanzeigen (Kraftfahrzeuge, Vermietungen, Immobilien) streitig.</p>	<p>Netz-Giganten wie Google sammeln und verbreiten Informationen, Nachrichten und Bilder, für die sie nicht bezahlen und folglich auch ihre Kunden nicht bezahlen lassen müssen. Die Kostenlos-Kultur des Internets, an der auch die deutschen Zeitungs- und Zeitschriftenverlage mit ihren Gratis-Angeboten nicht unschuldig sind, setzt dem gedruckten Wort schwer zu, das mit großem Aufwand produziert und an die Leser gebracht werden muss.</p>
<p>„Erörterungssprache/-stil“</p> <p>Allerdings gilt es einzuräumen, dass die geschäftliche Lage der bundesdeutschen Printmedien nicht zufriedenstellen kann, denn alle haben massive Einbrüche in der wirtschaftlichen Entwicklung hinnehmen müssen. Das erkennt man zum Beispiel daran, dass die Auflagenzahlen zurückgehen und die Einnahmen aus dem Werbegeschäft, die in früheren Jahren zwei Drittel der anfallenden Kosten gedeckt hatten, um fast 50 Prozent gesunken sind. Letzteres liegt zum einen daran, dass Dutzende private Fernsehsender, eine unüberschaubare Zahl lokaler Radiostationen und natürlich das Internet um die Werbeatats der Firmen konkurrieren, zum anderen daran, dass unzählige Online-Portale den Zeitungen die wichtigen Rubrikanzeigen streitig machen.</p>	<p>Firmen wie Google, die das Internet dominieren, sammeln und verbreiten Informationen, und zwar sowohl Nachrichtentexte als auch aktuelle Bilder, die sie unter Verstoß gegen das Urheberrecht nicht kostenpflichtig erwerben und für deren Nutzung sie folglich auch ihren Kunden keine Rechnung stellen. So entsteht im Internet eine unreflektierte Kultur des kostenfreien Konsums, zu der auch die deutschen Zeitungs- und Zeitschriftenverlage beitragen, weil sie ihre Online-Angebote gratis ins Netz stellen. Diese Nutzungsmentalität schadet den Zeitungen und ihren Verlagen, denn die Leser sind nicht mehr bereit, für den großen Aufwand, mit dem Printmedien produziert und ausgeliefert werden müssen, zu bezahlen.</p>

Entnommen aus: Jückstock-Kießling & Stadter, 2014, S. 10.



Ein schülergerechtes Erklärvideo zur Analyse der Argumentationsstruktur eines aktuellen Textes von Sascha Lobo findet sich hier: Der Fokus hier liegt aber auf dem Argumentationszusammenhang: <https://www.youtube.com/watch?v=loocqpKaMPQ>



Ausführlicher als Blog findet sich der Text hier:
<https://bobblume.de/2021/12/02/unterricht-analyse-der-argumentationsstruktur>



Ein aktueller Artikel zu Textprozeduren findet sich hier: Feilke, H. & Rezat, S. (2020). Textprozeduren: Werkzeuge für Schreiben und Lesen. In: *Praxis Deutsch*, Heft 281, 4-13.



Eine Unterrichtsreihe zur kompetenzorientierten Vermittlung schriftlichen Argumentierens findet sich hier: <https://www.conaction-koeln.de/fileadmin/Daten/ConAction/Service/Downloads/Schriftenreihe/Heft2.pdf>

2. Informationen und Wertung voneinander unterscheiden

Wie die Sonderauswertung von PISA 2021 gezeigt hat, sollte es für den Deutschunterricht zentrales Thema sein, die Schüler*innen dazu zu befähigen, Informationen von Wertungen zu unterscheiden. So kann laut Pisa nicht einmal jede/jeder Zweite in Texten verlässlich **Fakten** von **Meinungen** unterscheiden. Nur etwa die Hälfte der Schüler*innen gibt an, im Unterricht gelernt zu haben, wie man subjektive oder voreingenommene Texte oder Textpassagen erkennt. Normalerweise bildet die Quelle einen ersten verlässlichen Hinweis darauf, wie glaubwürdig und neutral ein Text zu bewerten ist. Aber auch textinterne – **semantische, syntaktische** und **grammatische** – Merkmale dienen als Hinweise für Neutralität und Objektivität. Um dies bewerten zu können, müssen die Schüler*innen aber bereits sicher im **Aufbau lokaler und globaler Kohärenzen** sein.

Wenn man einen Text liest, so ist es wichtig zu sehen, mit welcher (offensichtlichen oder versteckten) Absicht er geschrieben worden ist. Dabei müssen Leser und Leserinnen vor allem erkennen, ob der Text **neutral Informationen** vermittelt oder ob er Informationen bewertet, mit Informationen argumentiert und appelliert. Im Journalismus gibt es Textsorten, die einen Sachverhalt dokumentieren, wie der Bericht oder die Meldung. Es gibt jedoch auch Textsorten, die explizit einen Sachverhalt bewerten, in denen es also ums Argumentieren und Appellieren geht, beispielsweise der Kommentar oder die Glosse. Doch auch in den dokumentierenden Texten sind Wertungen enthalten, allein schon durch die Auswahl der dargestellten Informationen.

Grundsätzlich sollte man mit den Schüler*innen folgende Unterscheidung zwischen **Tatsache/Information** und **Meinung** besprechen:

- Eine **Tatsache** ist eine **Information** über einen wirklichen, gegebenen Umstand. Sie bezeichnet eine Situation, in der sich die Dinge nachweislich befinden.
- Eine **Meinung** ist eine persönliche Ansicht, Überzeugung, Einstellung zu Zuständen, Ereignissen oder anderen Personen. Ihre wesentliche Intention ist, zu bewerten oder zu beurteilen. Eine Meinung entsteht auf der Basis eigener, individueller Erfahrungen und eigenen Wissens.

Generell kann man mit Wörtern aller Wortarten etwas bewerten. Bei bestimmten Wortarten liegt es aber näher, dass man mit ihnen Wertungen ausdrückt, insbesondere bei Adjektiven. Das ist bei einem Adjektiv wie „schön“ offensichtlich, da „Schönheit“ keine objektive Beurteilung, sondern subjektive Bewertung darstellt. Aber auch die Aussage „X ist groß“ ist eine Wertung, weil es kein objektives, allgemeingültiges Kriterium für die Bewertung von „groß“ gibt. Oft ist dies den Schüler*innen gar nicht bewusst und sie müssen erst dafür sensibilisiert werden.

Geht es darum zu entscheiden, ob ein dokumentierender/informierender Text vorhanden ist oder ein wertender, dann muss man sich fragen:

- Werden wertende Wörter oder Wortgruppen verwendet? Nimmt der Autor / die Autorin oder ein namentlich genannter Experte oder Betroffener die Wertung vor?
- Sind Wortgruppen hier nötig oder würde ein Wort auch ausreichen? Werden also Nominal- oder Adjektivphrasen **intensiviert**, um Wertungen auszudrücken? (beispielsweise „Wirklich richtig sehenswert sind aber die Ruinen!“)
- Finden sich syntaktische Auffälligkeiten wie **Einschübe** oder **Nachträge**, die Wertungen verstärken? (beispielsweise „Das war ein unglaubliches Ereignis, wirklich wahr.“)
- Treffen die Wertungen, die getroffen wurden, zu? Kann ich sie nachvollziehen? Sind sie kulturell etabliert? (beispielsweise „Sonnenschein ist gutes Wetter.“)
- Werden andere Meinungen wiedergegeben?
- Werden unterschiedliche Informationen zum Thema präsentiert?

- Wird kenntlich gemacht, welche Wertungen der Meinung des Autors / der Autorin entspricht oder welche zitiert wurden?

Das Verständnis für journalistische Darstellungsformen lässt sich ausbauen und festigen, indem im Rahmen von Zeitungsprojekten in Print- oder digitalen Ausgaben Texte gelesen und den Darstellungsformen zugeordnet werden. Zunächst können von der Lehrperson Texte markiert oder ausgesucht werden, später können Schüler*innen selbstgewählte Texte zuordnen. Dazu kann das folgende Arbeitsblatt verwendet werden:

Aufgabe:

Mögliche journalistische Darstellungsformen

- Nachricht:** Die Nachricht teilt eine Neuigkeit sachlich mit. Zuerst wird das Was, dann werden die weiteren W-Fragen beantwortet. Am Anfang einer Nachricht steht das Wichtigste. Alles, was danach folgt, hat weniger Bedeutung.
- Bericht:** Im Gegensatz zur Nachricht ist der Bericht länger, im Aufbau aber identisch. Hier sind die Absätze nach Wichtigkeit geordnet (Pyramidenprinzip).
- Reportage:** In der klassischen Reportage schildert ein Reporter ein Ereignis, bei dem er selbst dabei war. Geschildert werden nicht nur Fakten, sondern auch Gefühle und Eindrücke. Der Leser soll die Dinge mit den Augen des Reporters sehen. Die Reportage sollte trotz der subjektiven Eindrücke gut recherchiert sein.
- Kommentar:** In Kommentaren beziehen Autoren Stellung zu wichtigen Ereignissen. Kommentare sind subjektiv, oft analysierend, und sollen den Leser zur eigenen Meinungsbildung anregen.
- Kolumne:** Ein kurzer Meinungsbeitrag, der sich über nicht mehr als eine Zeitungsspalte erstreckt. Kolumnen erscheinen meist regelmäßig an gleicher Stelle mit gleichem Titel.
- Glosse:** Die Glosse kommentiert einen Sachverhalt in kritischer Absicht auf humorvolle und ironische Weise. Eine Glosse braucht einen "Aufhänger" und einen "Opener", eine konkrete Eröffnung des Textes. Meist erfolgt der Aufbau nach folgendem Schema:
Das Thema wird angesprochen, dann an Beispielen veranschaulicht und deutlich überspitzt dargestellt. Am Ende des Textes steht meistens eine Pointe.
- Rezension:** Die Kritik oder Rezension behandelt aktuelle kulturelle Themen: Bücher, Filme, Konzerte etc. Eine Kritik gibt immer die persönliche, subjektive Meinung eines Autors wieder, muss aber auch begründet sein.
Die Sprache richtet sich nach dem Anlass und nach der Lesergruppe.
- Interview:** Wiedergegebenes Gespräch in Frage- und Antwort-Form, das meist auf Informationsvermittlung abzielt, aber auch Meinungen enthalten kann. Interviews liefern zu bestimmten Sachverhalten und Ereignissen Argumente, Erklärungen und Hintergrundinformationen.

Ihr findet in euren Zeitungen markierte Texte. Ordnet diese der passenden journalistischen Darstellungsform zu. Tragt dazu den Titel und Seite des Textes und die Zeitung, aus der der Text stammt, neben die jeweilige Darstellungsform ein.
Findet ihr auch zu den übrigen Darstellungsformen Texte in euren Zeitungen?

Abbildung 8: Journalistische Darstellungsformen

(eigene Darstellung)

Aufgabe 4: Satzglieder

Aufgabenmerkmale

Thema	Satzglieder
Aufgabenbeschreibung	Der Aufgabenstamm besteht aus zwei Gruppen isolierter Beispielsätze, die sich thematisch um das Thema Musik und Schallplatten drehen. Die Beispielsätze weisen als bekannt vorauszusetzenden Wortschatz auf. Die Satzstrukturen variieren in ihrer Komplexität. Die Teilaufgaben fokussieren dabei die Satzgliedbestimmung auf Basis einer syntaktischen Analyse.
Textform	isoliertes Satzmaterial
Fokus	Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1)

Teilaufgabe 1.1

Um welches Satzglied handelt es sich bei den unterstrichenen Wörtern?

		Subjekt	Objekt
1.a)	Wer Musik hören will, kann heutzutage zum Beispiel <u>sein Smartphone</u> nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Einige Menschen spielen Musik lieber so wie früher ab, von einer Schallplatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.a)	Früher benutzten die Menschen vor allem <u>Schallplatten</u> , wenn sie zu Hause Musik hören wollten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Aber zum Abspielen von Schallplatten braucht man <u>einen Plattenspieler</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Dabei steigt auch <u>die Zahl der verkauften Platten</u> seit vielen Jahren wieder an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Copyright Text: Redding, S. (Veröffentlichungsdatum: 2022, 06. Januar). Eine Scheibe Musik, bitte! dpa.

Copyright Text und Teilaufgaben: IQB e. V., Lizenz: Creative Commons (CC BY). Volltext unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>

RICHTIG		Subjekt	Objekt
	1.a) Wer Musik hören will, kann heutzutage zum Beispiel <u>sein Smartphone</u> nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
RICHTIG	b) Einige Menschen spielen Musik lieber so wie früher ab, von einer Schallplatte.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2.a) Früher benutzten die Menschen vor allem <u>Schallplatten</u> , wenn sie zu Hause Musik hören wollten.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	b) Aber zum Abspielen von Schallplatten braucht man <u>einen Plattenspieler</u> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	c) Dabei steigt auch <u>die Zahl der verkauften Platten</u> seit vielen Jahren wieder an.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1)
Kompetenzstufe	1.) I, 2.) III
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe überprüft die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, zwei grundlegende Satzglieder – Subjekt und Objekt – in Sätzen zu erkennen und zu bestimmen. Dabei müssen die Schülerinnen und Schüler die Funktion der unterstrichenen Nominalphrasen innerhalb der Satzstruktur analysieren und entscheiden, ob es sich um ein Subjekt oder ein Objekt handelt. Diese Aufgabe erfordert sowohl ein grundlegendes Verständnis von Satzstrukturen als auch die Fähigkeit, die spezifische Rolle einzelner Satzglieder funktional zu identifizieren. Die Bearbeitung wird dadurch erleichtert, dass sich die Aufgabe auf lediglich zwei Satzglieder (Subjekt und Objekt) beschränkt und alle Bestandteile der entsprechenden Nominalphrasen bereits gekennzeichnet wurden. In den Sätzen bei 2. gestaltet sich die Differenzierung der Satzglieder schwieriger, da die unterstrichenen Satzglieder oft aus komplexeren Strukturen wie Attributen oder Genitivkonstruktionen bestehen (z. B. „*die Zahl der verkauften Platten*“ in 2c) und durch Präpositionalphrasen (z. B. „*zum Abspielen von Schallplatten*“ in 2b) oder Präpositionalgruppe („*vor allem*“ in 2a) erweitert werden, was die Bestimmung ihrer grammatischen Funktion erschwert.

Teilaufgabe 1.2

Unterstreiche in den folgenden Sätzen **alle adverbialen Bestimmungen der Zeit**.

Hinweis: Adverbiale Bestimmungen können als Teilsatz, als Wortgruppe oder Einzelwort auftreten. In manchen Sätzen gibt es mehrere adverbiale Bestimmungen der Zeit.

1. Vor etwa 30 Jahren wurde die Schallplatte von der CD abgelöst.
2. Zu deren Geburtsstunde wäre niemand auf die Idee gekommen, dass die Schallplatte irgendwann in der Zukunft zurückkommt.
3. Vor allem nicht, seitdem man Musik aus dem Internet abspielen kann.
4. Doch seit etwa 15 Jahren kaufen die Leute wieder mehr Schallplatten.
5. Zu Zeiten sinkender CD-Verkaufszahlen steigen die Einnahmen durch Schallplatten seit einiger Zeit an.
6. Damals hätte niemand ihr Comeback vermutet.
7. Heutzutage kann man nämlich Musik über das Internet hören.
8. Im Gegensatz zu den Einnahmen durch CDs und Kassetten steigen die Einnahmen durch Schallplatten jedes Jahr an.

		Hinweis (für alle Items dieser Teilaufgabe): Alle angeführten Wörter müssen vollständig unterstrichen sein. Es dürfen keine zusätzlichen Wörter unterstrichen sein.
RICHTIG	1.	<u>Vor etwa 30 Jahren</u> wurde die Schallplatte von der CD abgelöst.
RICHTIG	2.	<u>Zu deren Geburtsstunde</u> wäre niemand auf die Idee gekommen, dass die Schallplatte <u>irgendwann</u> in der Zukunft zurückkommt.

RICHTIG	3.	Vor allem nicht, <u>seitdem man Musik aus dem Internet abspielen kann.</u>
RICHTIG	4.	Doch <u>seit etwa 15 Jahren</u> kaufen die Leute wieder mehr Schallplatten.
RICHTIG	5.	<u>Zu Zeiten sinkender CD-Verkaufszahlen</u> steigen die Einnahmen durch Schallplatten <u>seit einiger Zeit</u> an.
RICHTIG	6.	<u>Damals</u> hätte niemand ihr Comeback vermutet.
RICHTIG	7.	<u>Heutzutage</u> kann man nämlich Musik über das Internet hören.
RICHTIG	8.	Im Gegensatz zu den Einnahmen durch CDs und Kassetten steigen die Einnahmen durch Schallplatten <u>jedes Jahr</u> an.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1)
Kompetenzstufe	1.) II, 2.) IV, 3.) V, 4.) II, 5.) V, 6.) I, 7.) I, 8.) I
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit, adverbiale Bestimmungen der Zeit in den vorgegebenen Sätzen eigenständig identifizieren zu können. Diese grammatische Kategorie umfasst zeitliche Angaben, wie Zeitpunkte, Zeitspannen oder zeitliche Relationen, die in unterschiedlichen Formen auftreten können: als Einzelwort („früher“), Wortgruppe („seit etwa 15 Jahren“) oder Nebensatz („seitdem man Musik aus dem Internet abspielen kann“). Die Schülerinnen und Schüler sollen die adverbialen Bestimmungen erkennen, indem sie die relevanten zeitlichen Informationen aus dem Satzkontext extrahieren und ihre Funktion im Satz bestimmen. Dies erfordert sowohl die Identifikation sprachlicher Markierungen wie temporale Präpositionen („seit“) oder Subjunktionen, die temporale Nebensätze einleiten („seitdem ...“) als auch die syntaktische Analyse der entsprechenden Sätze. Erschwert wird die Bearbeitung der Teilaufgabe zum einen durch die syntaktische Komplexität einzelner adverbialer Bestimmungen (vgl. 3.) und zum anderen durch das Vorkommen mehrerer adverbialer Bestimmungen der Zeit (vgl. 2.). Schülerinnen und Schüler brechen womöglich die syntaktische Analyse ab, sobald sie eine adverbiale Bestimmung gefunden haben (2.), oder eine Subjunktion identifiziert haben, die einen temporalen Nebensatz einleitet (3.).

Anregungen für den Unterricht

Folgende Anregungen können das Verständnis von Satzgliedern im Grammatikunterricht auf abwechslungsreiche und interaktive Weise fördern, wodurch die Schülerinnen und Schüler die grammatischen Strukturen in unterschiedlichen Kontexten anwenden und verinnerlichen können.

Visuelle und haptische Übungen

- **Satzglieder puzzeln:** Die Lehrkraft bereitet Sätze vor, bei denen die einzelnen Satzglieder auf farbigen Karten stehen. Die Schülerinnen und Schüler setzen die Sätze zusammen und markieren die jeweiligen Satzglieder (z. B. rot für Subjekt, blau für Objekt, grün für adverbiale Bestimmungen).
- **Farbcodierte Satzglieder:** Die Schülerinnen und Schüler schreiben Sätze ab und markieren die Satzglieder farbig, z. B. Subjekte in Blau, Objekte in Rot und adverbiale Bestimmungen in Grün.

Kreatives Schreiben und Analysieren

- **Sätze erweitern:** Die Lehrkraft gibt den Schülerinnen und Schülern einfache Sätze wie „Der Hund bellt“ vor und fordert sie auf, diese durch Ergänzungen zu erweitern (z. B. „Der Hund bellt laut am Morgen“). Die neu hinzugefügten Satzglieder sollen anschließend identifiziert und benannt werden.
- **Mini-Geschichten schreiben:** Die Schülerinnen und Schüler schreiben kurze Geschichten und markieren nachträglich Subjekte, Objekte und adverbiale Bestimmungen. Ziel ist, die Satzstrukturen im eigenen Schreiben bewusster wahrzunehmen.

Sprachspiele und Wettbewerbe

- **Satzglieder-Rallye:** Die Lehrkraft bereitet Textabschnitte vor, in denen die Schülerinnen und Schüler so viele Subjekte, Objekte und adverbiale Bestimmungen wie möglich finden müssen.
- **Wer findet den Fehler?** Die Lehrkraft bereitet Sätze mit absichtlich falsch bestimmten Satzgliedern vor. Die Schülerinnen und Schüler müssen die Fehler erkennen und die Satzglieder korrekt benennen.

Differenzierte Textarbeit

- **Satzglieder in literarischen Texten:** Die Schülerinnen und Schüler identifizieren Satzglieder in kurzen literarischen Texten oder Gedichten. Sie könnten beispielsweise in einem Gedicht adverbiale Bestimmungen der Zeit finden und anschließend überlegen, welche Wirkung diese haben.
- **Transformationen:** Die Schülerinnen und Schüler formulieren Aktiv-Sätze in Passiv-Sätze um und analysieren, wie sich die Satzglieder verändern (z. B. „Der Lehrer erklärt die Regel“ → „Die Regel wird vom Lehrer erklärt“).

Kontextuelle Übungen

- **Satzglieder im Alltag:** Die Schülerinnen und Schüler sammeln Beispiele für adverbiale Bestimmungen der Zeit aus Gesprächen oder Medien (z. B. „am Abend“, „morgen früh“). Diese werden im Unterricht vorgestellt und analysiert.
- **Dialoganalyse:** Die Schülerinnen und Schüler analysieren Dialoge aus Filmen, Serien oder Hörspielen und markieren die Satzglieder. Dies kann die Analyse von Satzgliedern mit authentischer Sprache verbinden.

Bewegungs- und Interaktionsspiele

- **Satzglieder-Lauf:** Die Lehrkraft schreibt Satzglieder auf Zettel und verteilt diese im Klassenzimmer. Die Schülerinnen und Schüler suchen die Zettel und setzen sie zu vollständigen Sätzen zusammen, wobei sie die Satzglieder korrekt benennen müssen.
- **Satzglieder-Rolle:** Jede Schülerin und jeder Schüler erhält eine Karte mit der Bezeichnung eines Satzglieds (z. B. „Subjekt“, „adverbiale Bestimmung der Zeit“). Die Lehrkraft liest einen Satz vor, und die Schülerinnen und Schüler müssen sich bei der Nennung ihres Satzglieds erheben.

Aufgabe 5: Wortbildung

Aufgabenmerkmale

Thema	Wortbildung
Aufgabenbeschreibung	<p>Der Aufgabenstamm der ersten Teilaufgabe besteht aus einzelnen Wörtern, deren Bildungsprinzipien (Komposition und Derivation) den vorgegebenen Kategorien zugeordnet werden sollen.</p> <p>Die zweite Teilaufgabe präsentiert zwei Reihen mit jeweils vier Wörtern. In jeder Reihe muss das Wort identifiziert werden, das aufgrund seiner Wortbildung nicht zu den anderen passt.</p> <p>In der dritten Teilaufgabe werden einzelne Verben vorgegeben, zu denen die Schülerinnen und Schüler jeweils ein abgeleitetes und ein zusammengesetztes Wort selbstständig bilden sollen.</p> <p>Die vierte Teilaufgabe überprüft deklaratives Wissen über typische Suffixe, die zur Bildung von Nomen/Substantiven verwendet werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen unabhängig vom Wortmaterial drei charakteristische Endungen nennen.</p> <p>In der fünften Teilaufgabe wird dieses Wissen prozedural angewendet. Ausgehend von isolierten Verben und Adjektiven sollen mithilfe von Suffixen jeweils stammverwandte Nomen/Substantive gebildet werden.</p> <p>Die sechste Teilaufgabe basiert auf einzelnen Wortbausteinen. Die Schülerinnen und Schüler sollen aus den vorgegebenen Bausteinen jeweils ein Verb und ein Adjektiv bilden, wobei Kombinationen der Bausteine erlaubt sind.</p> <p>Alle Teilaufgaben fokussieren unterschiedliche Möglichkeiten der Derivation und Komposition als Verfahren der Wortbildung.</p>
Textform	isoliertes Wortmaterial
Fokus	HSA: 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 // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1); HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2)

Teilaufgabe 2.1

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, neue Wörter zu bilden. Kreuze an, ob es sich bei den folgenden Wörtern jeweils um ein einfaches Wort, eine Zusammensetzung oder eine Ableitung von einem anderen Wort handelt.

		Einfaches Wort	Zusammensetzung	Ableitung
Bsp.	sparsam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
1.	krank	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	hellrot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	wunderschön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	blitzschnell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	freundlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	spiegelglatt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	falsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	spaßig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Copyright Text und Teilaufgaben: IQB e. V., Lizenz: Creative Commons (CC BY). Volltext unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>

RICHTIG	1.		Einfaches Wort	Zusammensetzung	Ableitung
		krank	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	2.	hellrot	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	3.	wunderschön	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	4.	blitzschnell	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	5.	freundlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
RICHTIG	6.	spiegelglatt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	7.	falsch	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	8.	spaßig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: 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 // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe überprüft die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Wörter auf ihre Bildungsweise hin zu analysieren und sie korrekt einer von drei Kategorien – einfaches Wort, Zusammensetzung oder Ableitung – zuzuordnen. Dabei liegt der Fokus auf der Wortbildung und der Analyse der morphologischen Struktur der Wörter.

Die vorgegebenen Wörter sind Beispiele für unterschiedliche Wortbildungsarten:

- Einfache Wörter wie „*krank*“ oder „*falsch*“, die nicht durch Präfixe, Suffixe oder Wortzusammensetzungen verändert wurden.
- Wortzusammensetzungen (Komposita) wie „*hellrot*“, „*wunderschön*“, „*blitzschnell*“ oder „*spiegelglatt*“, bei denen zwei eigenständige Wörter kombiniert werden.
- Ableitungen (Derivationen) wie „*freundlich*“ oder „*spaßig*“, die durch das Anhängen eines Derivationsmorphems (z. B. -lich, -ig) von einem Basiswort abgeleitet wurden.

Die Aufgabe verbindet deklaratives Wissen über Wortbildungsarten mit dessen prozeduraler Anwendung in einem strukturierten Kontext. Die Schülerinnen und Schüler müssen die grundlegenden Kategorien der Wortbildung verstehen und bei der Analyse der Struktur der Wörter anwenden. Ein Beispiel („*sparsam*“ als Ableitung) dient als Orientierung und bietet den Schülerinnen und Schülern ein Modell für die Bearbeitung. Die tabellarische Struktur sorgt zusätzlich für Übersichtlichkeit und erleichtert die systematische Zuordnung der Wörter.

Teilaufgabe 2.2

In jeder Zeile passt ein Wort aufgrund seiner Wortbildung nicht zu den anderen Wörtern. Streiche in jeder Zeile das Wort durch, das nicht zu den anderen passt.

1.	Vordermann	Vorbeugung	Vorgabe	Vormittag
2.	betriebsbereit	betriebsbedingt	betriebsam	betriebsfähig

RICHTIG	1.	-Vordermann-	Vorbeugung	Vorgabe	Vormittag
RICHTIG	2.	betriebsbereit	betriebsbedingt	-betriebsam-	betriebsfähig

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: 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 // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1)
Kompetenzstufe	1.) III, 2.) I
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe überprüft die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Wörter in Hinblick auf ihre Wortbildung analysieren zu können. Ziel ist es, das Wort zu identifizieren, das aufgrund seiner Bildungsweise nicht zu den anderen in der jeweiligen Zeile passt.

In der ersten Zeile weichen die Wörter hinsichtlich ihrer Präfix-Struktur voneinander ab. Das Wort „*Vordermann*“ passt nicht zu den anderen, da es keine Ableitung mit dem Präfix „*Vor-*“ ist, sondern ein Kompositum aus dem Adjektiv „*vorderer*“ und dem Nomen/Substantiv „*Mann*“. In der zweiten

Zeile unterscheidet sich das Wort „*betriebsam*“ von den anderen, da es keine Komposition, sondern eine Derivation ist. Dies ist nicht nur durch das Derivationssuffix „-sam“ markiert, sondern auch das Fugen-s in den Komposita, die im Wort „*betriebsam*“ fehlt, ist ein Hinweis auf die unterschiedlichen Wortbildungsmuster. Die Aufgabe erfordert, dass die Schülerinnen und Schüler Unterschiede in der morphologischen Struktur der jeweiligen Wörter erkennen. Sie müssen ihr Wissen über Wortbildungsarten anwenden und gezielt analysieren, welches Wort nicht der typischen Bildungsweise der übrigen Wörter entspricht.

Teilaufgabe 2.3

Bilde zu jedem der folgenden Verben jeweils ein abgeleitetes und ein zusammengesetztes Wort.

	Verb	Ableitung	Zusammensetzung
Bsp.	spielen	<i>spielerisch</i>	<i>Spielanleitung</i>
1.	kleiden		
2.	lehren		
3.	packen		

		Hinweis: Die Zusammensetzung muss korrekt zusammengeschrieben sein, damit die Teilaufgabe als richtig gewertet werden kann.
RICHTIG	1.	bei Ableitung: z. B. Kleidung ODER verkleidet ODER kleidsam ODER Kleider ODER einkleiden UND bei Zusammensetzung: z. B. Unterkleid ODER Kleiderschrank ODER Kleiderspende
RICHTIG	2.	bei Ableitung: z. B. Lehrer ODER gelehrt ODER lehrreich ODER belehrend ODER lehrhaft ODER Lehrerschaft UND bei Zusammensetzung: z. B. Wirtschaftslehre ODER Lehrerzimmer ODER Lehrerkollegium
FALSCH	2.	alle anderen Antworten, auch bei Zusammensetzung: Lehrerschaft
RICHTIG	3.	bei Ableitung: z. B. Gepäck ODER verpackt ODER Packung UND bei Zusammensetzung: z. B. Packpapier ODER Packliste ODER Gepäckträger ODER zusammenpacken

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: 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 // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1)
Kompetenzstufe	1.) III, 2.) IV, 3.) IV
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe überprüft die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, aus vorgegebenen Verben sowohl abgeleitete als auch zusammengesetzte Wörter korrekt bilden zu können. Dabei stehen zwei

zentrale Wortbildungsprozesse im Fokus: **Ableitungen** (durch Derivationsmorpheme) und Komposition (durch Zusammensetzung mehrerer Wortstämme).

Für die Verben „kleiden“, „lehren“ und „packen“ sollen jeweils:

- ein abgeleitetes Wort (z. B. *Kleidung*, *belehren*, *verpackt*) und
- ein zusammengesetztes Wort (z. B. *Kleiderschrank*, *Lehrerzimmer*, *Packpapier*) gebildet werden.

Die Aufgabe verlangt, die Wortbildungsprinzipien eigenständig anzuwenden, die vorab am Beispiel illustriert wurden. Das zielt auch auf den rezeptiven Wortschatz der Schülerinnen und Schüler ab.

Die Begriffe der *Ableitung* und der *Wortzusammensetzung* sind abstrakte Konzepte, die bei vielen Schülerinnen und Schülern nicht ausreichend gefestigt sind. Schülerinnen und Schüler, die diese Konzepte nicht verstehen, könnten vermuten, dass das ausschlaggebende Kriterium für eine Zusammensetzung die Wortart *Nomen/Substantiv* ist, weil sie dies aus dem Beispiel fälschlicherweise ableiten. Sie werden den Wortstamm durch ein Suffix verändern, die eine Nominalisierung markiert:

	Verb	Ableitung	Zusammensetzung
Bsp.	spielen	spielerisch	Spielanleitung
1.	kleiden	kleidend	Kleidung
2.	lehren	lehrend	Lehrling
3.	packen	packend	Packung

Scan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 2.4

Welche Suffixe/Endungen sind typisch für Nomen/Substantive? Nenne drei.

-
-
-

RICHTIG	Drei der folgenden Suffixe werden genannt: „-ung“ UND/ODER „-heit“ UND/ODER „-keit“ UND/ODER „-nis“ UND/ODER „-schaft“ UND/ODER „-tum“ UND/ODER „-ler“ UND/ODER „-chen“
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: 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 // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1); HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen; z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe prüft das deklarative Wissen der Schülerinnen und Schüler über typische Suffixe zur Bildung von Nomen/Substantiven. Zur Bearbeitung der Aufgabe ist es notwendig, drei charakteristische Wortbildungssuffixe korrekt identifizieren und eigenständig benennen zu können. Das offene Aufgabenformat erschwert die Bearbeitung, da es ein präzises Erinnern und Wiedergeben der gelernten Suffixe erfordert.

Teilaufgabe 2.5

Bilde mit Suffixen/Endungen aus den folgenden Wörtern jeweils ein Nomen/Substantiv.

1.	entdecken	
2.	bekannt	
3.	gestehen	
4.	öffentlich	
5.	falsch	

RICHTIG	1.	Aus dem Wort wird ein stammverwandtes Nomen gebildet, z. B.: Entdecker/Entdeckerin ODER Entdeckung
RICHTIG	2.	Aus dem Wort wird ein stammverwandtes Nomen gebildet, z. B.: Bekannter/Bekannte ODER Bekanntschaft ODER Bekanntmachung ODER Bekanntgabe ODER Bekanntheit
RICHTIG	3.	Aus dem Wort wird ein stammverwandtes Nomen gebildet, z. B.: Geständnis ODER Gestehender/Gestehende
RICHTIG	4.	Aus dem Wort wird ein stammverwandtes Nomen gebildet, z. B.: Öffentlichkeit ODER Veröffentlichung
RICHTIG	5.	Aus dem Wort wird ein stammverwandtes Nomen gebildet, z. B.: Falschheit ODER Fälschung

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: 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 // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1); HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2)
Kompetenzstufe	1.) II, 2.) II, 3.) III, 4.) II, 5.) III
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit, stammverwandte Nomen/Substantive aus vorgegebenen Wörtern mithilfe typischer **Derivationssuffixe** bilden zu können. Die vorgegebenen Wörter umfassen dabei Verben und Adjektive. Ziel ist es, die passenden Suffixe zu erkennen und korrekt anzuwenden, um grammatisch und orthografisch korrekte Nomen/Substantive bilden zu können. Die Bearbeitung erfordert sowohl deklaratives Wissen über typische Nominalisierungssuffixe, das bereits in der

vorherigen Teilaufgabe überprüft wurde, als auch **prozedurales Wissen**, um diese Endungen anwenden zu können. Das offene Aufgabenformat ermöglicht verschiedene korrekte Lösungen, erhöht jedoch das Anforderungsniveau, da die Schülerinnen und Schüler eigenständig die richtige Kombination von Stamm und Suffix finden und wiedergeben müssen.

Teilaufgabe 2.6

Bilde mit Hilfe der Wortbausteine jeweils ein Verb und ein Adjektiv.

Hinweis: Es müssen nicht alle Wortbausteine verwendet werden. Wortbausteine können mehrfach verwendet werden.

Bausteine: *an / be / en / er / lich / wohn*

1. Verb:

2. Adjektiv:

RICHTIG	1.	Verb: wohnen ODER bewohnen ODER anwohnen
RICHTIG	2.	Adjektiv: wohnlich ODER wohnlicher ODER wohnlichen

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: 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 // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1); HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2)
Kompetenzstufe	Verb: II, Adjektiv: IV
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit, mithilfe vorgegebener Wortbausteine unterschiedlicher Morphemart jeweils ein Verb und ein Adjektiv zu bilden. Dazu müssen benötigte Morpheme eigenständig ausgewählt und mit deklarativen Wortartenwissen und rezeptiven Wortschatzwissen verknüpft werden. Die Teilaufgabe ermöglicht daher verschiedene Lösungsmöglichkeiten.

Die Schülerinnen und Schüler müssen den Grundstamm („wohn“) identifizieren und gezielt durch Präfixe (z. B. „an-“, „be-“) und Suffixe (z. B. „-lich“, „-en“, „-er“) erweitern. Das offene Aufgabenformat, das mehrere Lösungsmöglichkeiten zulässt, stellt eine zusätzliche Herausforderung dar, da die Schülerinnen und Schüler eigenständig entscheiden müssen, welche Kombinationen korrekt und sinnvoll sind.

Anregungen für den Unterricht

Die Wortbildung zählt zu den wichtigsten Mitteln der Wortschatzerweiterung. Sie fällt den Schülerinnen und Schülern leichter, wenn die Morpheme als Präfixe, Suffixe oder mögliche Wortstämme identifiziert werden können. Dieses Wissen lässt sich sukzessive auf- und ausbauen, indem komplexe Wörter aus Texten herausgesucht und in ihre Einzelmorpheme zerlegt werden.

Auch beim Lesen von Texten können **komplexe Wörter** eine besondere Herausforderung darstellen. Einzelne Wortbausteine eines Kompositums müssen zum Beispiel sowohl identifiziert als auch

in ihrer Funktion im gesamten Wort erfasst werden. Nur sehr gebräuchliche Komposita (z. B. „*Stuhlbein*“ oder „*Fahrrad*“) werden von kompetenten Leserinnen und Lesern in der Regel ganzheitlich aus dem mentalen Lexikon abgerufen. Schwächere Leserinnen und Leser hingegen haben oft noch Schwierigkeiten beim **Dekodieren** komplexer Wörter. Sie profitieren von Übungen, die ihnen helfen, **bedeutungstragende Einheiten** zu erkennen. Werden Wortbildungen in Texten mit den Schülerinnen und Schülern regelmäßig thematisiert, ihr Aufbau gemeinsam beschrieben und ihre Bedeutung bestimmt, wird **morphologische Bewusstheit** aufgebaut. Solche grundlegenden Einsichten in die morphologische Struktur von Wörtern helfen den Lernenden beim Erlesen komplexer Wörter, unterstützen das Textverstehen und erlauben es den Schülerinnen und Schülern, die Wortbildung als systematisch zu begreifen. Das Wissen ist zudem **transferfähig** (vgl. Bangel & Müller, 2014), denn gerade in Fachtexten anderer Fächer kommen Komposita und Derivationen häufig vor – der Nutzen morphologischer Bewusstheit ist also **fächerübergreifend**.

Wie lässt sich morphologische Bewusstheit überprüfen und fördern?

Wortfamilien bilden

Um zu überprüfen, inwiefern die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, morphologische Verwandtschaften zu erkennen und Wortfamilien zu bilden, können jeweils fünf Wörter der gleichen Wortfamilie zu mehreren vorgegebenen Wortstämmen aufgeschrieben werden (z. B. zum Wortstamm „*freund*“).

Wortstämme unterstreichen

Für die Erfassung von Wortbedeutungen beim Lesen spielt der Wortstamm eine wesentliche Rolle. Dies kann zum Beispiel überprüft werden, indem die Schülerinnen und Schüler Wortstämme in Texten identifizieren, indem sie sie unterstreichen.

Wörter in Wortbausteine zerlegen

Worterkennungsprozesse können beschleunigt werden, wenn Leserinnen und Leser die morphologische Struktur von Wörtern durchschauen. Deshalb eignen sich hier Übungen, bei denen vorgegebene komplexe Wörter in ihre Wortbausteine zerlegt werden müssen. Um wirklich morphologische Strukturen zu fokussieren, sollte das Wortmaterial so ausgewählt werden, dass Morphemgrenzen nicht immer mit den Silbengrenzen übereinstimmen (z. B. „*Ableitung*“) und dass innerhalb des Wortmaterials sowohl Komposition als auch Derivation (Ableitung) eine Rolle spielen. Einzelne Morpheme können auf Kärtchen, **die je nach Morphemtyp unterschiedlich gefärbt** sind, gesammelt und immer wieder neu miteinander kombiniert werden. Bei den Wortstämmen sollen die Schülerinnen und Schüler eine Definition der Bedeutung vornehmen, bei den Prä- und Suffixen sollen sie versuchen, deren grammatische Funktion zu erklären, also zu beschreiben, „was das Suffix mit dem Stamm macht“. Beobachtet werden kann zudem, dass sich teilweise auch verschiedene Präfixe, aber auch verschiedene Suffixe aneinanderreihen lassen. (vgl. „*erei*“) Auch beim Anlegen von Wortfeldern in Form von Mindmaps können Wortbildungsprozesse verdeutlicht werden, indem Prä- und Suffixierungen farbig markiert werden.

Auch folgendes Arbeitsblatt könnte dafür eingesetzt werden:



Zerlege die folgenden Wörter Schritt für Schritt und erkläre, welche Verfahren der Wortbildung (Zusammensetzung, Ableitung, Kurzform) hier alle vorkommen. Als Beispiel wurde die Wortbildung des ersten Wortes schon erklärt:

1. *Wortbildungselement*

- *Es ist eine Zusammensetzung der beiden Nomen „Wortbildung“ + „Element“ vorhanden. Die beiden Nomen werden durch ein Fugen-s verbunden.*
- *„Wortbildung“ ist eine Zusammensetzung der beiden Nomen „Wort“ + „Bildung“: „Wort“ muss nicht weiter untersucht werden.*
- *„Bildung“ ist eine Ableitung; aus dem Verbstamm „bild(-en)“ und dem Suffix „-ung“ entsteht das Nomen „Bildung“; Achtung: Man argumentiert hier mit dem Verbstamm (und nicht mit dem Nomen „(das) Bild“), weil typischerweise das Suffix „-ung“ an Verben angehängt wird.*

2. *Ableitung*

3. *Fotobuch*

4. *Hindernislauf*

5. *Sommerschlussverkauf*

6. *Kfz-Versicherung*

7. *widersprüchlich*

8. *Abriss*

Lösung – diese Lösungen sind sinngemäß und können natürlich nur als Beispiel dienen:

2. Ableitung

1. „Ableitung“ ist eine Ableitung/Derivation. Aus dem Verbstamm „ableit(-en)“ und dem Suffix „-ung“ entsteht das Nomen „Ableitung“.
2. Das Verb „ableiten“ ist eine Ableitung/Derivation. Dem Verbstamm „leit(-en)“ wird das Präfix „ab“ (= Verbzusatz) vorangestellt.

3. Fotobuch

1. Es ist eine Zusammensetzung der beiden Nomen „Foto“ + „Buch“ vorhanden. „Buch“ muss nicht weiter untersucht werden; „Foto“ ist eine Kurzform des Nomens „Fotografie“, genauer ein Kürzel.

4. Hindernislauf

1. Es ist eine Zusammensetzung der beiden Nomen „Hindernis“ + „Lauf“ vorhanden.
2. „Lauf“ muss nicht weiter untersucht werden, wenn man davon ausgeht, dass das Verb „laufen“ vom Nomen „Lauf“ abgeleitet ist und nicht umgekehrt.
3. „Hindernis“ ist eine Ableitung/Derivation. Aus dem Verbstamm „hinder(-n)“ und dem Suffix „-nis“ entsteht das Nomen „Hindernis“.

5. Sommerschlussverkauf

1. Es ist eine Zusammensetzung der beiden Nomen „Sommerschluss“ + „Verkauf“ vorhanden.
2. „Sommerschluss“ ist eine Zusammensetzung des Nomen „Sommer + Schluss“. Das Nomen „Sommer“ muss nicht weiter analysiert werden.
3. Das Nomen „Schluss“ ist eine Ableitung vom Verbstamm „schliess(-en)“, genauer: eine innere Abwandlung (der Stammvokal „ie“ wird zu „u“).
4. „Verkauf“ ist eine Ableitung ohne äußere Änderung. Aus dem Verb „verkauf(-en)“ wird das Nomen „Verkauf“ Das Verb „verkaufen“ ist eine Ableitung. Dem Verb-/Wortstamm „kauf(-en)“ geht das Präfix „ver-“ voraus.

6. Kfz-Versicherung

1. Es ist eine Zusammensetzung der beiden Wörter „Kfz“ + „Versicherung“ vorhanden.
2. „Kfz“ ist eine Kurzform, genauer: ein Initialwort (Kraftfahrzeug). Dieses Wort kann natürlich noch genauer untersucht werden:
 1. „Kraftfahrzeug“ ist eine Zusammensetzung der beiden Nomen „Kraft“ + „Fahrzeug“. Kraft muss nicht weiter untersucht werden.
3. „Das Nomen „Versicherung“ ist eine Ableitung. Dem Verbstamm „(ver)sicher(-n)“ wird das Suffix „-ung“ angefügt.
4. Das Verb „versichern“ ist eine Ableitung. Dem Verbstamm „sicher(-n)“ wird das Präfix „ver-“ vorangestellt.
5. Das Verb „sichern“ ist eine Ableitung. Dem Adjektiv „sicher“ wird das Suffix „-n“ angehängt, womit ein Verb entsteht.

7. widersprüchlich

1. „widersprüchlich“ ist eine Ableitung, bei der zwei Verfahren zur Anwendung gelangen. Aus dem Nomen „Widerspruch“ wird durch innere Abwandlung („u“ wird zu „ü“) und das Suffix „-lich“ das Adjektiv „widersprüchlich“.
2. Das Nomen „Widerspruch“ ist eine Zusammensetzung der Präposition „wider“ mit dem Nomen „Spruch“. „Wider“ muss nicht weiter untersucht werden.
3. Das Nomen „Spruch“ ist eine Ableitung, genauer: innere Abwandlung, aus dem Verb „sprechen“. Vom Verbstamm „sprech“ wird durch innere Abwandlung („e“ zu „u“) das Nomen „Spruch“. Man könnte das Nomen „Widerspruch“ auch direkt vom Verb „widersprechen“ ableiten.

8. Abriss

1. Das Nomen „Abriss“ ist eine Ableitung, genauer: innere Abwandlung, aus dem Verb „abreißen“. Aus dem Verbstamm „abreiß“ wird durch innere Abwandlung („ei“ zu „i“) das Nomen „Abriss“.
2. Das Verb „abreißen“ ist ebenfalls eine Ableitung: Vor den Verbstamm „reiß(-en)“ wird das Präfix „ab“ gehängt.

Bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern können auch induktive Beobachtungen zu einzelnen Phänomenen – hier Komposition – hilfreich sein. Schülerinnen und Schüler können in Partnerarbeit herausfinden, welche Wörter in der Wortbildung voneinander abweichen, wodurch sie das tun, oder welche Eigenschaft der Wortbildung die Wörter in einer Reihe gemeinsam haben:

a)	Sandeimer	Luftmatratze	Rettungsboot	Wasserbecken
b)	Tageslicht	Abendsonne	Morgentau	Mittagessen
c)	Mangosafte	Pfirsichsaft	Orangensaft	Kiwisaft
d)	Baumreihe	Häuserfront	Blütenmeer	Perlenkette
e)	Schönheitssalon	Sauberkeitsdrang	Freundschaftsring	Zeitungsleser

Im Unterricht kann die Lehrkraft diese Beobachtungen dann mit dem nötigen (deklarativen) Wissen unterstützen. So sticht bei a) das Wort „Rettungsboot“ durch das Fugen-s, hervor, bei b) das Wort „Tageslicht“ durch die Genitiv-Komposition im Bestimmungswort, bei c) der Plural im Bestimmungswort des Wortes „Orangensaft“. Dass das Auftreten eines an den Plural erinnernden Fugenelements aber keiner logischen Systematik („Mehrzahl“) entspricht, lässt sich aus d) erkennen – „Baumreihe“ und „Häuserfront“ beziehen sich beide auf Referenzobjekte im Plural, werden aber einmal mit dem Singular, einmal mit der Pluralform gebildet. In e) könnten Schülerinnen und Schüler beobachten, dass bestimmte Endungen („-heit“, „-keit“, „-schaft“, „-ung“) im Bestimmungswort immer ein Fugen-s verlangen.



Eine Online-Übung zur Wortbildung, die die Schülerinnen und Schüler zuhause selber durchführen können, findet sich hier:

<https://gymbasis.ch/Grammatik/Gr3-Wortarten/Wortbildung/!Start.htm>



In der Zeitschrift Praxis Deutsch, Heft 271 (2018): *Wörter bilden und verstehen* und in: Praxis Deutsch, Heft 201 (2007): *Wortbildung* finden sich weitere Unterrichtsideen zum Thema Wortbildung.

Aufgabe 6: Die Rakli

Hinweis: Dieser Text enthält auch Kunstwörter, die es so im Deutschen nicht gibt, die aber Merkmale deutscher Wörter besitzen.

Die Rakli und die Inweipanz

- 1 Die Rakli süft auf den schutzigen Nanofeumund und verpaft dabei die rigiste Inweipanz, die klossiger als der Nanofeumund ist. Prenabisch sieht die Rakli der schönen Inweipanz nach.

Copyright Text und Teilaufgaben: IQB e. V., Lizenz: Creative Commons (CC BY). Volltext unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>

Aufgabenmerkmale

Thema	Verständnis für grammatische Kategorien durch Kunstwörter in einem Gedicht
Aufgabenbeschreibung	Bei dem vorliegenden Aufgabenstamm handelt es sich um ein kurzes Gedicht (17 Wörter), das sowohl aus Kunstwörtern als auch aus Wörtern der deutschen Sprache besteht. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Wortart ausgewählter Kunstwörter anhand morphologischer und syntaktischer Merkmale bestimmen sowie die Satzglieder analysieren. Diese Aufgabe dient der Fokussierung auf syntaktische und morphologische Wortartenbestimmung ohne die Möglichkeit, einen semantischen Zugang wählen zu können.
Textform	Gedicht
Fokus	Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1); HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2); HSA: grammatische Kategorien in situativen und funktionalen Zusammenhängen verwenden: z. B. Tempus, Aktiv/Passiv; Genus, Numerus, Kasus; Steigerung // MSA: grammatische Kategorien und ihre Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen kennen und nutzen, insbesondere Tempus, Modus (Indikativ, Konjunktiv I/II), Aktiv/Passiv (4.3.3)

Teilaufgabe 3.1

Um welches Satzglied handelt es sich bei den Wörtern in der Tabelle? Kreuze an.

		Subjekt	Dativobjekt	Akkusativobjekt
1.	Rakli (Zeile 1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Inweipanz (Zeile 2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Inweipanz (Zeile 3)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RICHTIG	1.		Subjekt	Dativobjekt	Akkusativobjekt
		Rakli (Zeile 1)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	2.	Inweipanz (Zeile 2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
RICHTIG	3.	Inweipanz (Zeile 3)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1)
Kompetenzstufe	1.) I, 2.) II, 3.) II
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe überprüft die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die Satzgliedfunktion der drei ausgewählten Kunstnomen aufgrund einer syntaktischen Analyse zu erkennen. Die Schülerinnen und Schüler müssen dazu nicht nur die jeweilige Funktion im Satz analysieren, sondern auch **deklaratives Wissen über Deklinationsmerkmale** anwenden, um das Dativ- von dem Akkusativobjekt unterscheiden zu können. Erleichtert wird die Bearbeitung dadurch, dass es sich um einzelne Nomen/Substantive in syntaktisch wenig komplexen, kurzen Sätzen handelt.

Teilaufgabe 3.2

a) Welche Kunstdadjektive kommen im Text vor? Nenne zwei.

-
-

b) Woran kann man erkennen, dass es sich um Adjektive handelt? Nenne für beide deiner gewählten Adjektive jeweils ein Merkmal.

-
-

RICHTIG	a)	schutzigen UND/ODER rigiste UND/ODER klossiger UND/ODER prenabisch UND/ODER schünen
	b)	sinngemäß werden zwei der folgenden Merkmale genannt: Steigerung/Komparativ bei „klossiger“ / Superlativ bei „rigiste“ UND/ODER Stellung vor Nomen/Substantiv / beschreibt ein Nomen/Substantiv UND/ODER typische Adjektivendung bei „schutzigen“/„klossiger“/„prenabisch“ Hinweis: Die beiden Merkmale müssen bei den genannten Adjektiven in a) jeweils vorhanden sein. Es kann für beide Adjektive auch dasselbe Merkmal genannt werden.
FALSCH	b)	alle anderen Antworten, auch: Man kann sie steigern.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2); HSA: grammatische Kategorien in situativen und funktionalen Zusammenhängen verwenden: z. B. Tempus, Aktiv/Passiv; Genus, Numerus, Kasus; Steigerung // MSA: grammatische Kategorien und ihre Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen kennen und nutzen, insbesondere Tempus, Modus (Indikativ, Konjunktiv I/II), Aktiv/Passiv (4.3.3)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe prüft die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, ihr **deklaratives Wissen über Adjektive** anzuwenden. Sie müssen Kunstadjektive, die morphologisch und syntaktisch den Regeln der deutschen Sprache folgen, anhand ihrer **syntaktischen und morphologischen Eigenschaften** im Text kontextbezogen identifizieren. Die Verwendung von Kunstwörtern fordert die Schülerinnen und Schüler dazu auf, sich von rein semantischen Zuordnungen zu lösen und stattdessen auf syntaktische (Position im Satz) oder morphologische Merkmale (Flexionsendungen, Steigerungsformen) zu achten.

Die Aufgabe ist in zwei Teile gegliedert:

Teilaufgabe a: Die Schülerinnen und Schüler sollen zwei Kunstadjektive aus dem Text nennen, z. B. „schutzigen“, „rigiste“, „klossiger“, „prenabisch“ oder „schünen“. Hier wird geprüft, ob die Schülerinnen und Schüler Adjektive anhand ihrer syntaktischen Funktion (Beschreibung eines Nomens/Substantivs) und/oder anhand ihrer morphologischen Merkmale (Endungen, Steigerungsformen) korrekt erkennen können.

Teilaufgabe b: Für jedes gewählte Adjektiv müssen die Schülerinnen und Schüler im zweiten Schritt ein grammatisches Merkmal erkennen und nennen, das die Zuordnung als Adjektiv stützt. Mögliche Merkmale sind:

- morphologisch markierte Steigerungsformen: Hinweise auf Komparativ oder Superlativ (z. B. „rigiste“ als Superlativ oder „klossiger“ als Komparativ)
- morphologisch markierte Adjektivendungen
- syntaktisch markierte Stellung vor einem Nomen/Substantiv: Das Adjektiv steht attributiv und beschreibt ein Nomen (z. B. „schutzigen Nanofeumund“).

- klossiger.....
- rigiste.....

b) Woran kann man erkennen, dass es sich um Adjektive handelt? Nenne für beide deiner gewählten Adjektive jeweils ein Merkmal.

- Steigerung.....
- steht vor Nomen.....

Scan aus der Pilotierung

Bei der Bestimmung der Kunstadjektive und der Begründung der Merkmale könnten einige Schülerinnen und Schüler auf die Kleinschreibung zurückgreifen, weil sie wissen, dass Adjektive im Deutschen in der Regel kleingeschrieben werden, außer am Satzanfang. Dabei erkennen sie, dass die Kleinschreibung kein ausreichendes oder verlässliches Kriterium ist, um Adjektive zu identifizieren. Andere Wortarten wie Pronomen, Verben oder Adverbien können ebenfalls kleingeschrieben werden, sodass die Kleinschreibung allein nicht zur Bestimmung der Wortart geeignet ist. Diese Begründung entsteht oft aus einem begrenzten Regelwissen oder aus Unsicherheit, woran Adjektive wirklich erkannt werden können.

Auch wäre es denkbar, dass die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Begründung von der allgemeinen semantischen Funktion eines Adjektivs ausgehen, nämlich Dinge oder Eigenschaften zu beschreiben. Schülerinnen und Schüler verlassen sich hier auf eine Bedeutungsebene, die bei Kunstwörtern nicht vorhanden ist. Diese Schwierigkeit entsteht, weil der semantische Zugang in der Regel bei echten Wörtern oft intuitiv funktioniert, bei Kunstwörtern jedoch nicht. Die Schülerinnen und Schüler müssen verstehen, dass Adjektive auch ohne Bedeutung durch ihre grammatischen Eigenschaften identifiziert werden können.

- Wen geschrieben.....
- es sagt das wie etwas ist.....

Scan aus der Pilotierung

Einige Schülerinnen und Schüler könnten möglicherweise versuchen, Kunstadjektive wie „schünen“ oder „schutzig“ zu identifizieren, indem sie eine Ähnlichkeit zu realen Adjektiven wie *schön* oder *schmutzig* herstellen. Sie könnten argumentieren, dass die Kunstwörter dieselben Endungen haben oder ähnlich klingen wie bekannte Adjektive, und schließen daraus auf ihre Wortart. Dieses Vorgehen basiert auf Assoziationen und nicht auf einer Analyse der morphologischen Struktur oder der syntaktischen Funktion. Das Problem ist, dass phonologische Ähnlichkeiten mit realen Wörtern keine zuverlässige Grundlage für die Bestimmung der Wortart sind. Diese Herangehensweise zeigt, dass Schülerinnen und Schüler häufig nicht zwischen der Bedeutungsebene und der Formebene unterscheiden. Sie neigen dazu, ihre Analyse auf bekannte Wörter zu stützen, statt die syntaktischen und morphologischen Merkmale der Kunstdadjektive zu überprüfen.

- *schutzig-schutzig*
~~...süft-süffen (was ist das?) (wie ist es schutzig)~~
- *schünen-schönen (wie ist es schön)*

Scan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 3.3

a) Im Text gibt es zwei Kunstverben. Nenne beide.

-
-

b) Woran kann man erkennen, dass es sich um Verben handelt?

.....

RICHTIG	a)	süft/süfen UND verpaft/verpafen
RICHTIG	b)	sinngemäß: typische (Präsens-)Endung (für 3. Person Singular) ODER Stellung im Satz / Verb-Zweitstellung Hinweis: Die Antwort in b) ist nur dann als richtig zu werten, wenn auch a) korrekt gelöst wurde.
FALSCH	b)	alle anderen Antworten, auch: weil sie hinter dem Subjekt stehen

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2); HSA: grammatische Kategorien in situativen und funktionalen Zusammenhängen verwenden: z. B. Tempus, Aktiv/Passiv; Genus, Numerus, Kasus; Steigerung // MSA: grammatische Kategorien und ihre Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen kennen und nutzen, insbesondere Tempus, Modus (Indikativ, Konjunktiv I/II), Aktiv/Passiv (4.3.3)
Kompetenzstufe	a) II, b) V
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe erfasst die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, **deklaratives Wissen über die Wortart des Verbs** anzuwenden. Die Wortart kann hier sowohl syntaktisch – durch die

Verbzweitstellung – als auch morphologisch durch das prototypische Flexionsmorphem -t (für 3. Person Singular) bestimmt werden.

Die Aufgabe ist in zwei Teile gegliedert:

Teilaufgabe a: Die Schülerinnen und Schüler sollen die beiden Kunstverben „*süft*“ und „*verpafft*“ im Text als Verben identifizieren und wiedergeben. Hier wird geprüft, ob sie in der Lage sind, Verben zu erkennen, auch wenn sie nicht aus dem Standardwortschatz des Deutschen stammen. Der Fokus liegt auf der Erkennung syntaktischer und morphologischer Wortartenmerkmale.

Teilaufgabe b: Die Schülerinnen und Schüler müssen Merkmale der Verberkennung reflektieren und eigenständig wiedergeben. Dazu muss implizites Wissen über Konjugationsmerkmale und/oder syntaktische Strukturen expliziert werden:

Die möglichen Merkmale sind:

- Morphologisch: Die Endung -t in „*süft*“ und „*verpafft*“ ist typisch für die 3. Person Singular Präsens (z. B. *ist*, *sieht*). Diese Endung ist ein Merkmal für die Verben im Präsens.
- Syntaktisch: Stellung im Satz: Verben stehen in diesem Gedicht in der Verb-Zweitstellung. Erschwert wird das Erkennen dieses Merkmals vielleicht dadurch, dass vor dem zweiten Verb kein Subjekt, sondern eine Konjunktion im Vorfeld steht.

Es ist denkbar, dass einige Schülerinnen und Schüler versuchen, in ihrer Begründung die Kunstverben als „Tu-Wörter“ zu definieren. Der Begriff „Tu-Wort“ suggeriert, dass Verben ausschließlich Handlungen beschreiben. Viele Schülerinnen und Schüler verwenden diese Definition, weil sie in den ersten Grammatiklektionen als Einstiegshilfe eingeführt wurde. Jedoch sind Verben weitaus mehr als bloße Handlungsbeschreibungen: Sie können auch Zustände (z. B. *ist*, *bleibt*) oder Vorgänge (z. B. *wächst*, *geschieht*) ausdrücken. Kunstverben wie „*süft*“ oder „*verpafft*“ sind in ihrer Semantik nicht zu bestimmen und lassen sich daher nicht als „Tu-Wörter“ klassifizieren. Zudem führt der semantische Zugang auch bei Nominalisierungen von Verben zu Schwierigkeiten, weil sie immer noch Tätigkeiten beschreiben, in der Wortart aber differieren. Der Fokus auf die semantische Definition („es zeigt, was jemand tut“) lenkt die Schülerinnen und Schüler von den eigentlichen grammatischen Merkmälern der Verben ab. Bei Kunswörtern, die keine erkennbare Bedeutung haben, versagt dieser Ansatz, da die Wörter keinen Bezug zu einer konkreten Tätigkeit oder einem Zustand herstellen:

a) Im Text gibt es zwei Kunstverben. Nenne beide.

- *süft*
- *verpafft*

b) Woran kann man erkennen, dass es sich um Verben handelt?

Bei es Sachen sind die man zu

Scan aus der Pilotierung

a) Im Text gibt es zwei Kunstverben. Nenne beide.

- *süft*
- *steh*

b) Woran kann man erkennen, dass es sich um Verben handelt?

Wenn es ein tun Wort ist

Scan aus der Pilotierung

Anregungen für den Unterricht

Die Bearbeitung dieser Aufgabe erfordert einen systematischen Zugriff auf Strukturen einer den Schülerinnen und Schülern unbekannten (Fantasie-)Sprache, die jedoch wesentliche morphologische und syntaktische Übereinstimmungen mit der deutschen Sprache aufweist und damit einen guten Ansatzpunkt für einen systematischen Sprachvergleich bietet. Auf diese Weise werden

Reflexionsprozesse über den Aufbau der Grammatik des Deutschen in Gang gesetzt, die frei von einem semantischen Zugang sind. Den Schülerinnen und Schülern kann so vermittelt werden, dass Grammatik das System einer Sprache abbildet.

Darüberhinausgehend eignet sich für unterrichtliche Kontexte insbesondere die Arbeit mit dem topologischen Satzmodell (auch: Feldermodell). Durch die Einteilung eines Satzes in unterschiedliche Felder lässt sich die syntaktische Struktur deutscher Sätze (und entsprechend die zugrundeliegende Regelhaftigkeit) gut und vor allem anschaulich beschreiben:

VF	LK	MF	RK	NF

Fokussiert werden dabei insbesondere die syntaktischen Funktionen einzelner Satzbestandteile, d. h. Satzglieder; darüber hinaus kann jedoch auch angegeben werden, welche Wortarten sich vornehmlich in welchem Feld befinden. Besonders anschaulich kann die zentrale (Struktur-)Position des Verbs in verschiedenen Satzzusammenhängen betrachtet werden.

Im Sinne von „Sprachforscheraufgaben“ können die Schülerinnen und Schüler durch Vorgabe konkreten Sprachmaterials aufgefordert werden, die jeweiligen Besetzungsmöglichkeiten der einzelnen Felder in deutschen Sätzen zu untersuchen und entsprechende „Regeln“ aufzustellen. Anzufangen wäre beispielsweise mit einfachen Aussagesätzen mit einfachen oder zweigeteilten Verben, auszuweiten wäre die Arbeit dann auf Frage- und vor allem subordinierte Sätze. Auf diese Weise lässt sich durch die gezielte Untersuchung konkreten Sprachmaterials besonders die markante Position finiter (d. h. nach Person und Numerus flektierter) Verben herausarbeiten und so eine syntaktisch basierte Analyse von Wortarten anleiten (die flektierten Verbformen stehen in einfachen Aussagesätzen sowie in einfachen Fragesätzen immer im linken Verbfeld – bei Aussagesätzen somit an zweiter Position im Satz, da das Vorfeld i.d.R. besetzt ist, bei Fragesätzen ohne Fragewort an erster Stelle, da das Vorfeld frei bleibt; in subordinierten Sätzen hingegen wird das Verb von der subordinierenden Konjunktion aus dem linken Verbfeld verdrängt und in das rechte Verbfeld geschoben). Dabei bietet es sich beispielsweise an, Sätze bereitzustellen, die mit demselben Wort operieren, das jedoch – je nach Kontext – mal als Verb und mal als Substantiv verwendet wird (auf Klein- und Großschreibung sollte dabei jedoch verzichtet werden). Denkbar wären beispielsweise folgende Sätze:

Das SPIELEN die Kinder immer sehr gerne. Das SPIELEN gefällt den Jugendlichen unabhängig vom Alter. Das SPIELEN viele auch noch, wenn sie zu Hause sind. Sie streiten sich häufig, auch wenn sie das gerne auch gemeinsam SPIELEN.

Eine Zuordnung zu den Klassen „Verb“ oder „Substantiv“ kann durch das Einordnen in das topologische Satzmodell erleichtert werden, da so die Sätze gezielt hinsichtlich des Vorhandenseins finiter Verbformen untersucht und eine Zuordnung bzw. Einteilung durch Visualisierung unterstützt wird. Ein weiterführender Ansatz ist die Übertragung des topologischen Satzmodells auf Nominalphrasen, um auch hier anhand der jeweiligen Strukturposition einzelner Elemente Hinweise auf die jeweilige Wortart zu erhalten.

Für Anregungen zur Arbeit mit dem Stellungsfeldermodell sowie dem topologischen Satzmodell für Nominalphrasen im Unterricht siehe die entsprechenden Aufsätze in dem von Angelika Wöllstein (2015) herausgegebenen Band *Das topologische Modell für die Schule* sowie außerdem entsprechende Ausführungen in Granzow-Emden (2014).

Hier bietet sich außerdem das Durchführen von Unterrichtsprojekten zum Erfinden einer eigenen Grammatik an – dies würde an die Welt der Schülerinnen und Schüler anknüpfen, wenn beispielsweise ein fantastischer Film (z. B. Avatar) herangezogen und als Ausgangspunkt gewählt wird. Durch die schülerseitige Entwicklung einer Grammatik werden sprachreflexive Kompetenzen durch induktives Vorgehen aufgebaut, und die Schülerinnen und Schüler können die Inhalte konstruktiv mitgestalten. Dieses Projekt stellt einen explorativen und problemorientierten Zugang zur Grammatik dar und knüpft an das implizite Wissen an. Grammatik wird auf diese Weise explizit behandelt, um

das implizite Wissen zu erweitern (vgl. zu dieser Projektidee Zepter 2015). Solche Aufgaben sind von besonderem didaktischem Wert, da mittels der (weitgehend) selbstständigen Reflexion sprachliche Systematiken der eigenen Erstsprache nachvollziehbar und letztendlich beherrschbar gemacht werden.

Für diesbezüglich vertiefende und weiterführende Literatur siehe Alexandra L. Zepter (2015): Systemorientierter Grammatikunterricht. Sprachen erfinden und Grammatik entdecken.

Grammatische Escape Rooms

Ziel: Die Schülerinnen und Schüler lösen grammatische Aufgaben, um „Schlüssel“ für die nächste Runde zu erhalten.

Umsetzung:

- Die Klasse wird in kleine Gruppen aufgeteilt, die eine Reihe von Rätseln lösen müssen, um den „Escape Room“ zu verlassen. Dazu gehören z. B. das Analysieren von Satzfeldern, das Erkennen von nominalisierten Verben oder das Übersetzen von Sätzen einer Fantasiesprache.
- Es lässt sich eine Storyline integrieren, die mit der Fantasiesprache zusammenhängt, z. B. das Entschlüsseln einer alten Schriftrolle.
- Auch digitale Tools wie Escape-Room-Apps oder interaktive PDFs können verwendet werden.

5. Leseaufgaben

Aufgabe 1: Ich bin V wie Vincent

von Lucinde Hutzenlaub

Kapitel 12

Milo

- 1 Milo trommelte mit den Fingern auf seinem Schreibtisch herum. Carl war noch immer unterwegs, seine Mutter war gerade zur Spätschicht aufgebrochen und sein Vater rumorte¹ wieder einmal irgendwo im Keller herum.
- 5 Kurz entschlossen ging Milo die Treppen hinunter. Sein Vater und er konnten sich eine Pizza bestellen oder sich einen Film zusammen ansehen. Vielleicht war dies die Gelegenheit, einmal mit jemandem aus seiner Familie zu sprechen, der sich für ihn interessierte?
- Milo kloppte an die Kellertür, um seinen Vater nicht zu erschrecken.
- „Milo!“ Erfreut sah er von seiner Werkbank auf, auf der sich unzählige kleine Boxen mit durchsichtigem Deckel stapelten. Milo hatte es gewusst: Er sortierte Schrauben.
- 10 „Hey, Dad! Alles klar?“
- „Na logisch! Alles bestens!“ Er hob die Bierflasche kurz an, um Milo zuzuprosten und lächelte ein schiefes Lächeln.
- Der Mann, der ähnlich wie Milo selbst in Namibia einen riesigen Freundeskreis 15 hatte, der jeden Abend beim Sport oder bei irgendwelchen Treffen mit Freunden oder Nachbarn war, der sich unendlich dafür engagierte, dass die Farmen, die Gäste aufnahmen, vom Land besser subventioniert und abgesichert wurden, an dessen Tisch Menschen immer willkommen waren und der deshalb nie alleine war – stand nun hier im Keller unter dem grellen Neonlicht und sortierte Schrauben.
- 20 *Na logisch! Alles bestens!*
- Noch bis vor ein paar Wochen hätte Milo seinen Vater für unverwundbar gehalten. Er strotzte vor Kraft und Energie und seine blauen Augen blitzten unternehmungslustig und voller Humor. Er wusste einfach alles über die Natur seiner Heimat Namibia, über die Sterne am nächtlichen Himmel – und es war für ihn 25 das Allerschönste gewesen, mit seinen Söhnen irgendwo draußen unter dem funkelnden namibischen Himmel zu schlafen und ihnen sein ganzes Wissen über die Sternbilder weiterzugeben. Ihn jetzt hier unten in diesem engen Raum umgeben von kalten Mauern zu sehen, brach Milo beinahe das Herz. Das scheußliche Neonlicht im Keller ließ seinen Vater alt wirken, so als hätte jemand in der Ankunftshalle am Flughafen seinen Stecker gezogen und von diesem Menschen nur die Hülle übrig gelassen.
- Auch, wenn er bis zum Schluss dafür gekämpft hatte, dass sie ihre Pension auf der Farm dort weiter betreiben könnten und erst ganz am Schluss eingeknickt war, als er 30 dieses Job-Angebot aus Deutschland bekommen und angenommen hatte. Ein Job in der Industrie, hatte er gesagt, ist genau die Absicherung, die wir brauchen, Milo.

Dann ist eure Ausbildung und die Farm für Oma und Opa abgesichert – und Mamas und meine Rente. Ich kann das alles hier nur halten, wenn ich es aufgebe, Milo, hatte er damals gesagt und vor allem der letzte Satz hatte sich in Milos Gedächtnis eingekratzt.

40 Aber seitdem sie hier in Deutschland waren, sprach er kaum noch. Er lachte nicht mehr. Sein Vater war nur noch im Stand-by-Modus. Aber ganz klar: *Alles bestens*.

Sein Vater war ein genauso guter Lügner wie Milo selbst.

„Und erzähl: Wie ist es in der Schule?“

„Ja, ganz okay. Schule eben.“ Er verzog sein Gesicht zu einer, wie er hoffte,

45 überzeugenden Grimasse. *Schau mich an! Glaub mir nicht! Bitte, Dad, frag nach!*

Copyright Text: Hutzenlaub, L. (2019). Ich bin V wie Vincent. (S. 101-103). Planet! in der Thienemann-Esslinger Verlag GmbH.
© IQB

Milo

¹rumoren (umgangssprachlich), hier: geräuschvoll arbeiten

Aufgabenmerkmale

Thema	Fremdheitserfahrung in einer neuen Umgebung
Aufgabenbeschreibung	<p>Bei diesem Text handelt es sich um einen mittellangen Romanauszug (493 Wörter) mit überwiegend einfacher Satzstruktur, überschaubaren Funktionen auf der Handlungs- und Figurenebene und mit einem als bekannt vorauszusetzenden Wortschatz. Zur Sicherung des Textverständnisses wurde das Wort 'rumoren' in einer Fußnote näher erläutert.</p> <p>Der Text ist in einer klaren und überwiegend einfachen Sprache verfasst; da auf komplexe Metaphorik und Wortzusammensetzungen und Perspektivwechsel verzichtet wird, ist er gut verständlich. Der Wechsel zwischen äußerer Handlungsbeschreibung und inneren Gedanken des Protagonisten stellt jedoch eine Herausforderung dar (vgl. Teilaufgabe 1.10), auch wenn diese typografisch durch Kursivdruck markiert sind.</p> <p>Eine weitere Schwierigkeit des Textes besteht in der Ordnung zwischen <i>erzählter Zeit</i> und <i>Erzählzeit</i>, da hier im <i>Discours</i> eine Umstellung (<i>Analeipse</i>) der chronologischen Ordnung der <i>Histoire</i> erfolgt; es sind also Rückblenden in die aktuelle Handlung eingebettet.</p> <p>Die schülernahe Thematik und die gewählte Erzählperspektive fördern jedoch die subjektive Involviering der Schülerinnen und Schüler und stärken so die Motivation auf der Subjektebene.</p>
Textform	Prosaischer/erzählender Text
Fokus	HSA: zentrale Aussagen erschließen // MSA: zentrale Inhalte erschließen (3.3.4)

Teilaufgabe 1.1

1.1 0 Wie heißt Milos Heimatland in Afrika?



RICHTIG	Namibia
---------	---------

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: zentrale Aussagen erschließen // MSA: zentrale Inhalte erschließen (3.3.4)
Kompetenzstufe	Ia
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Lokalisierung und Wiedergabe einer im Text explizit genannten, wiederholten Information (Zeile 15 und 25). Die Lokalisierung der gesuchten Informationen wird dadurch erleichtert, dass sich die Formulierung der Fragestellung („*Heimatland*“) stark an der Formulierung der betreffenden Textstelle („*Heimat*“) orientiert. Der Zusatz „*in Afrika*“ in der Fragestellung erleichtert die Bearbeitung der Teilaufgabe zusätzlich, da so „*Deutschland*“ (Zeile 35 und 41) als Antwortmöglichkeit ausgeschlossen werden kann. Dass die gesuchte Information zweimal im Text genannt wird, wirkt weiterhin erleichternd.

Teilaufgabe 1.2

- 1.2 0 Wie lange leben Milo und seine Familie schon in Deutschland?



RICHTIG	sinngemäß: seit ein paar Wochen
---------	---------------------------------

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: zentrale Aussagen erschließen // MSA: zentrale Inhalte erschließen (3.3.4)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Zur Lösung dieser Teilaufgabe müssen zwei im Text verstreute Informationen herangezogen und miteinander verknüpft werden (vgl. Zeile 22f.: „*Nach bis vor ein paar Wochen hatte Milo seinen Vater für unverwundbar gehalten.*“ und Zeile 41: „*Aber seitdem sie hier in Deutschland waren, sprach er kaum noch.*“). Während die erste Textstelle (Zeile 22f.) den Zeitpunkt des Umzugs nach Deutschland zwar vorgibt, aber nicht explizit als solchen bezeichnet, macht die zweite Textstelle (Zeile 41) deutlich, dass sich Milos Vater seit dem Umzug nach Deutschland verändert hat und nicht mehr – wie noch bis vor ein paar Wochen – „*unverwundbar*“ wirkt. Erst durch die Verknüpfung der beiden Textstellen lässt sich die Frage beantworten.

Teilaufgabe 1.3

1.3 0 Eine Schülerin sagt: „Während seiner Zeit in Afrika war Milos Vater **gastfreundlich, humorvoll und beliebt**.“

0 Notiere für jedes Adjektiv eine passende Textstelle.

1 gastfreundlich:

2 humorvoll:

3 beliebt:

RICHTIG	sinngemäß: gastfreundlich: „an dessen Tisch Menschen immer willkommen waren“ ODER Zeile (18 bis) 19 UND humorvoll: „(seine blauen Augen blitzten) [...] voller Humor“ ODER Zeile (23 bis) 24 UND beliebt: „(Der Mann, der) [...] einen riesigen Freundeskreis hatte.“ ODER Zeile 15 (bis 16) ODER „der jeden Abend [...] bei irgendwelchen Treffen mit Freunden oder Nachbarn war“ ODER Zeile 16 (bis 17) ODER „der [...] nie alleine war“ ODER Zeile 19
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: zentrale Aussagen erschließen // MSA: zentrale Inhalte erschließen, (3.3.4); HSA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf // MSA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z. B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Lokalisierung und Angabe von Textstellen, aus denen die vorgegebenen Eigenschaften des Vaters inferiert bzw. an denen diese belegt werden können.

- „gastfreundlich“

Die Lokalisierung der gesuchten Textstelle gelingt hier nur, wenn unter Rückgriff auf das eigene Vorwissen die Inferenz gezogen wird, dass Gastfreundschaft bedeutet, dass Menschen am eigenen Tisch immer willkommen sind (vgl. Zeile 18 bis 19). Die fehlende lexikalische Nähe zwischen

der Eigenschaft „*gastfreundlich*“ und der gesuchten Textstelle erschwert die Bearbeitung der Teilaufgabe zusätzlich.

- „humorvoll“

Die Lokalisierung der gesuchten Textstelle wird durch die lexikalische Nähe des Adjektivs „*humorvoll*“ aus der Aufgabenstellung zum Nomen „*Humor*“ aus dem Text erleichtert (Zeile 24). Die Teilaufgabe kann durch Suchen nach dem Wort „*Humor*“ im Text gelöst werden.

- „beliebt“

Diese Eigenschaft kann an unterschiedlichen Textstellen belegt werden: Zunächst kann aus der Eigenschaft, dass jemand einen riesigen Freundeskreis hatte (Zeile 15), relativ einfach die Eigenschaft „*beliebt*“ inferiert werden.

Unter Rückgriff auf das eigene Vorwissen kann aber auch die Inferenz gezogen werden, dass jemand, der sich viel mit Freunden und Nachbarn trifft (vgl. Zeile 16 bis 17) oder nie alleine ist (vgl. Zeile 19), beliebt ist. Auch hier erschwert die fehlende lexikalische Nähe zwischen der Eigenschaft „*beliebt*“ und der gesuchten Textstelle die Bearbeitung der Teilaufgabe.

Hier sind konkrete Textstellen zu nennen. Antworten, die die Adjektive unter Rückgriff auf Weltwissen paraphrasieren, sind als falsch zu werten:

Teilaufgabe 3:

Eine Schülerin sagt: „Während seiner Zeit in Afrika war Milos Vater gastfreundlich, humorvoll und beliebt.“ Notiere für jedes Adjektiv eine passende Textstelle.

DIA7203a

gastfreundlich: Er setzt mit zu den Gästen

humorvoll: Er ist lustig

beliebt: Viele Menschen kennen / mögen ihn

Schülerscan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 1.4

- 1.4 0 Was unternahm der Vater mit seinen beiden Söhnen in der Heimat besonders

RICHTIG	sinngemäß: den nächtlichen Sternenhimmel beobachten ODER unter den Sternen schlafen ODER (seinen Söhnen) sein Wissen über Sternbilder weitergeben
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: zentrale Aussagen erschließen // MSA: zentrale Inhalte erschließen (3.3.4)
Kompetenzstufe	Ib
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Lokalisierung und Wiedergabe einer explizit im Text genannten Information (Zeile 25ff.: „... und es war für ihn das Allerschönste, mit seinen Söhnen irgendwo draußen unter dem funkelnden namibischen Himmel zu schlafen und ihnen sein ganzes Wissen über die Sternenbilder weiterzugeben“). Da im gesamten Text nur von einem Vater und dessen Söhnen die Rede ist, kann die gesuchte Information durch Abscannen des Textes nach dem Wort „Söhne“ aus dem Aufgabentext lokalisiert werden. Dass es sich bei der gesuchten Information weiterhin um die einzige positiv konnotierte Information handelt, die im Text genannt wird, erleichtert die Bearbeitung der Aufgabe zusätzlich.

Der folgende Scan zeigt ein Beispiel für eine Bearbeitung, bei der die falsche Textstelle lokalisiert wurde:

Teilaufgabe 4:

Was unternahm der Vater mit seinen beiden Söhnen in der Heimat besonders gerne?

Sie dort haben Schrauben gesammelt

TEL07204a

Schülerscan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 1.5

1.5 0 Welches Ereignis brachte den Vater schlussendlich dazu, nach Europa zu ge-

RICHTIG	sinngemäß: ein Job-Angebot (in der Industrie) (aus Deutschland)
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: finanzielle Probleme ODER bessere finanzielle Absicherung

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: zentrale Aussagen erschließen // MSA: zentrale Inhalte erschließen (3.3.4)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Lokalisierung und Wiedergabe einer im Text explizit genannten Information (Zeile 35f.: „als er dieses Job-Angebot aus Deutschland bekommen und angenommen hatte“). Da laut Text jedoch auch die ungünstige finanzielle Lage der Familie für einen Umzug nach Deutschland gesprochen hätte (vgl. Zeile 33 bis 38), aber erst das Job-Angebot den Vater endgültig davon überzeugt hat, erfordert die Bearbeitung der Teilaufgabe ein genaues Lesen der Aufgabenstellung einerseits und des Textes andererseits. Nur wenn das Wort „schlussendlich“ gelesen und mit der Information aus dem Text, dass der Vater vor dem Job-Angebot trotz aller Probleme lange versucht hat, die Farm in Namibia zu halten (vgl. Zeile 33f.), verknüpft wird, können die anderen plausiblen, aber falschen Antwortmöglichkeiten ausgeschlossen und die Aufgabe korrekt gelöst werden.

Der folgende Scan zeigt ein Beispiel für eine Bearbeitung, bei der die ungünstige finanzielle Lage der Familie als Grund für den Umzug nach Deutschland genannt wird. Es ist zu vermuten, dass hier die Aufgabenstellung nicht genau gelesen wurde:

Teilaufgabe 5:

Welches Ereignis brachte den Vater schlussendlich dazu, nach Europa zu gehen?

~~Es ihre pension ist pleite gegangen~~

DU-07205a

Schülerscan aus der Pilotierung

Auch Antworten ohne erkennbaren bzw. konkreten Textbezug sind als falsch zu werten:

Teilaufgabe 5:

Welches Ereignis brachte den Vater schlussendlich dazu, nach Europa zu gehen?

~~Es er ~~habe~~ ~~wollte~~ es in Europa Bett~~

DU-07205a

Schülerscan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 1.6

- 1.6 0 Welche finanziellen Vorteile verspricht sich Milos Vater von seinem Umzug nach Europa?

Vorteil für die Eltern:

Vorteil für die Söhne:

Vorteil für die Großeltern:

RICHTIG	Vorteil für die Eltern: (Sicherung der) Rente (vgl. Zeile 38) UND Vorteil für die Söhne: (Sicherung der) Ausbildung / des Studiums (vgl. Zeile 37 bis 38) UND Vorteil für die Großeltern: (Absicherung der) Farm (vgl. Zeilen 37 bis 38)
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: finanzielle Vorteile / mehr Geld

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: zentrale Aussagen erschließen // MSA: zentrale Inhalte erschließen (3.3.4)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Lokalisierung und Wiedergabe von Textstellen, aus denen die Vorteile, die sich Milos Vater für die jeweiligen Familienmitglieder erhofft, hervorgehen.

- Vorteil für die Eltern

Zur Lokalisierung der gesuchten Textstelle muss hier zuerst geklärt werden, wer mit „*Eltern*“ im Aufgabentext gemeint ist. Zunächst könnten darunter sowohl Milos Eltern als auch die Eltern von Milos Vater verstanden werden können. Dadurch, dass in der Teilaufgabe allerdings auch nach den „*Vorteilen für die Großeltern*“ gefragt wird, kann durch Ausschlussverfahren eindeutig festgestellt werden, dass hier Milos Eltern gemeint sind. Eine weitere Schwierigkeit bei der Bearbeitung der Teilaufgabe besteht darin, dass gesuchte Information in Form von indirekter Rede, die der Vater an Milo richtet, im Text genannt wird. Hier muss erkannt werden, dass einerseits etwas wiedergegeben wird, was Milos Vater zu Milo gesagt hat, und andererseits mit „*Mamas und meine Rente*“ (Zeile 38) auf Milos Eltern referiert wird.

- Vorteil für die Söhne

Auch hier stellt die indirekte Rede eine Schwierigkeit bei der Lokalisierung der gesuchten Textstelle dar. Nur wenn verstanden wurde, dass hier indirekt Worte wiedergegeben werden, die Milos Vater an Milo gerichtet hat, kann eindeutig zugeordnet werden, dass mit „*eure*“ (Zeile 37) auf die Söhne referiert wird.

- Vorteil für die Großeltern

Die Schwierigkeit, die sich aus der Verwendung der indirekten Rede für die Lokalisierung der gesuchten Information ergibt, besteht auch bei der Bearbeitung dieser Teilaufgabe. Jedoch kann davon ausgegangen werden, dass der Textabschnitt, in dem sich die gesuchte Information befindet, durch die Bearbeitung der beiden vorherigen Teilaufgaben bereits gefunden wurde. Weiterhin lassen sich „*Oma und Opa*“ (Zeile 37) – auch unter Rückgriff auf bereits vorhandenes Sprachwissen – eindeutig als Milos „*Großeltern*“ identifizieren, sodass Lokalisierung der gesuchten Textstelle hier leichter fallen könnte.

Teilaufgabe 1.7

1.7 0 Wieso geht Milo in den Keller?

0 Milo möchte

- A sich bei seinem Vater über Carl beschweren.
- B seinem Vater bei der Arbeit helfen.
- C seinem Vater seine Gefühle offenbaren.
- D seinen Vater erschrecken.

RICHTIG	C
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: zentrale Aussagen erschließen // MSA: zentrale Inhalte erschließen, (3.3.4); HSA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf // MSA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z. B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5)
Kompetenzstufe	Ib
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit, auf Grundlage globaler Kohärenz die Handlungsintention des Protagonisten zu inferieren. Die richtige Antwort kann aus zwei verschiedenen Informationen geschlussfolgert werden, welche prominent am Textanfang und am Textende platziert sind (vgl. Zeile 5ff.: „Vielleicht war dies die Gelegenheit, einmal mit jemandem zu sprechen, der sich für ihn interessierte?“ oder Zeile 46: „Schau mich an! Glaub mir nicht! Bitte, Dad frag nach!“). Dass zur Beantwortung der Frage zwei Textstellen herangezogen werden können und die richtige Antwort aus vorgegebenen Antwortmöglichkeiten ausgewählt werden kann, erleichtert die Bearbeitung der Teilaufgabe. Die anderen Antwortmöglichkeiten mögen zwar plausibel erscheinen, da sie alle sprachlichen Elemente enthalten, die auch im Text vorkommen (vgl. Zeile 1: „Carl“, Zeile 9: „Werkbank“ und Zeile 8: „erschrecken“), sind jedoch eindeutig falsch.

Teilaufgabe 1.8

- 1.8 0 Lies dir noch einmal folgende Textstelle durch:

„Das scheußliche Neonlicht im Keller ließ seinen Vater alt wirken, so als hätte jemand in der Ankunftshalle am Flughafen seinen Stecker gezogen [...]“ (Zeilen 29 bis 30)

- a) 0 Was soll mit diesem sprachlichen Bild über den Vater ausgesagt werden? Er-

 _____

- b) 0 Nenne eine weitere Textstelle, in der der Vater mit einem ähnlichen sprachlichen Bild beschrieben wird.

 _____

RICHTIG	<p>bei a) sinngemäß: Die Lebensenergie(, die der Vater in Namibia/Afrika verspürte,) ist mit dem Umzug (nach Deutschland) verschwunden. / Der Vater wirkt kaum noch lebendig / lustlos / traurig.</p> <p>UND</p> <p>bei b) „Sein Vater war nur noch im Stand-by-Modus.“ (Zeile 42)</p> <p>ODER</p> <p>[...] als hätte jemand [...] von diesem Menschen nur die Hülle übrig gelassen.“ (Zeilen 30 bis 32)</p> <p>ODER</p> <p>Zeile 42</p> <p>ODER</p> <p>Zeilen 30 bis 32</p>
FALSCH	<p>bei a) alle anderen Antworten, auch: Der Vater ist alt.</p> <p>ODER</p> <p>Der Vater hat sich verändert.</p> <p>ODER</p> <p>In Deutschland ist alles anders als in Namibia/Afrika.</p>

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: grundlegende Gestaltungsmittel erkennen und ihre Wirkungen einschätzen: z. B. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder // MSA: sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern) (3.3.7)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

- Zu a): Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit zum Erschließen und Erklären eines sprachlichen Bildes unter Rückgriff auf das globale Verständnis des gelesenen Textes. Dazu muss die Tatsache, dass der Vater mit der Ankunft in Deutschland seine Lebensfreude verloren hat, verstanden und mit dem sprachlichen Bild in Verbindung gebracht werden. Das sprachliche Bild selbst (Zeile 31: „...Stecker gezogen...“) impliziert dabei, dass sich etwas verändert hat bzw. ausgeschaltet wurde. Aus der vorangehenden Beschreibung von Milos Vater in Namibia (vgl. Zeile 15 bis 28) kann inferiert werden, dass es seine Lebensfreude sein muss, die „ausgeschaltet“ wurde. Darüber hinaus kann eine Information (vgl. Zeile 41f.: „Aber seitdem sie in Deutschland waren, sprach er kaum noch. Er lachte nicht mehr.“) am Textende zur Lösung der Teilaufgabe herangezogen werden. „Der Vater ist alt“ stellt hingegen eine denkbare, aber eindeutig falsche Inferenz dar, die aus dem Zitat des Aufgabentextes gezogen werden könnte. Bei genauem Lesen fällt allerdings auf, dass der Vater durch die Beleuchtung im Keller lediglich alt wirkt. Weiterhin sind Antworten als falsch zu werten, die die Veränderung nicht negativ bewerten oder keinen expliziten Bezug zu Milos Vater aufweisen.

- Zu b): Zur Lösung dieser Teilaufgabe muss ein weiteres sprachliches Bild im Text identifiziert werden, welches den Gefühlszustand des Vaters nach dem Umzug nach Deutschland beschreibt. Dementsprechend muss ein sprachliches Bild gefunden werden, das die neuerdings schlechte Stimmung des Vaters durch ein solches Bild hervorhebt. Wenn zur Lösung von a) die Zeilen 41f. herangezogen wurden, fällt die Bearbeitung der Teilaufgabe möglicherweise leichter, weil an der betreffenden Textstelle ebenfalls eines der gesuchten sprachlichen Bilder angeführt wird (vgl. Zeile 42: „Stand-by-Modus“). Dazu muss aber der fremdsprachliche Ausdruck „Stand-by-Modus“ semantisch verstanden werden, um zu verstehen, dass dieses Bild den Gefühlszustand des Vaters als den (ausgeschalteten Zustand) eines elektronischen Geräts beschreibt (vgl. Zeile 42: „Stand-by-Modus“) – beide Bilder nutzen also den Bedeutungszusammenhang der (fehlenden) Elektrifizierung.

Die andere Antwortmöglichkeit (vgl. Zeile 31f.: „... und von diesem Mann nur die Hülle übrig gelassen“) hingegen vervollständigt den im Aufgabentext zitierten Satz und befindet sich demnach im Text ebenfalls in unmittelbarer Nähe zu einer für diese Teilaufgabe relevanten Textstelle. Hier wird aber nicht derselbe Bedeutungszusammenhang benutzt, sondern die Bilder sind syntaktisch und funktional miteinander verknüpft, da die „Hülle“ als kausale Folge des Stecker-Ziehens, das im Aufgabentext bereits angegeben wurde, dargestellt wird. Die Bilder nutzen also nicht denselben Bedeutungszusammenhang, sondern sind eigentlich als Ursache und Wirkung beide Bestandteile desselben Bildes, nämlich des Vergleichs, der bereits in Zeile 30 durch „so als hätte“ markiert wurde.

Antworten ohne erkennbaren Bezug zu Milos Vater sind als falsch zu werten:

Teilaufgabe 8:

Lies dir noch einmal folgende Textstelle durch:

„Das scheußliche Neonlicht im Keller ließ seinen Vater alt wirken, so als hätte jemand in der Ankunftshalle am Flughafen seinen Stecker gezogen [...].“ (Zeilen 29 bis 31)

BL07208a, BL07208b

a) Was soll mit diesem sprachlichen Bild über den Vater ausgesagt werden? Erkläre.

~~Es~~ In der Ankunftshalle ist es meistens hell, wenn man den Stecker zieht ist alles dunkel und nicht funktioniert mehr.

b) Nenne eine weitere Textstelle, in der der Vater mit einem ähnlichen sprachlichen Bild beschrieben wird.

~~Es~~ Sein Vater war nur noch im Stand-by Modus

Z. 42

Schülerscan aus der Pilotierung

Auch Antworten, die sich nicht auf die Gefühlswelt von Milos Vater, sondern auf Äußerlichkeiten beziehen, sind als falsch zu werten:

Teilaufgabe 8:

Lies dir noch einmal folgende Textstelle durch:

„Das scheußliche Neonlicht im Keller ließ seinen Vater alt wirken, so als hätte jemand in der Ankunftshalle am Flughafen seinen Stecker gezogen [...].“ (Zeilen 29 bis 31)

BL07208a, BL07208b

a) Was soll mit diesem sprachlichen Bild über den Vater ausgesagt werden? Erkläre.

~~Es~~ das er im Licht nicht so gut aussieht, aber ohne sieht er normal aus.

b) Nenne eine weitere Textstelle, in der der Vater mit einem ähnlichen sprachlichen Bild beschrieben wird.

~~Es~~ 19-20 Z.

Schülerscan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 1.9

- 1.9 0 Welche Eigenschaft haben Milo und sein Vater laut Text gemeinsam?



RICHTIG	sinngemäß: gut lügen zu können ODER großer Freundeskreis
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf // MSA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z. B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Lokalisierung und Wiedergabe einer im Text genannten Eigenschaft, die Milo und sein Vater gemeinsam haben (Zeile 15 f.: „Der Mann, der ähnlich wie Milo selbst in Namibia einen riesigen Freundeskreis hatte ...“ oder Zeile 43: „Sein Vater war ein genauso guter Lügner wie Milo selbst.“). Anders als bei den anderen Eigenschaften, die im Text angeführt werden, wird an diesen beiden Textstellen durch die Ausdrücke „ähnlich wie“ und „genauso ... wie“ sprachlich explizit gemacht, dass es sich hierbei um Gemeinsamkeiten von Milo und seinem Vater handelt. Somit können die anderen Eigenschaften, die im Text genannt werden, als Lösung dieser Teilaufgabe ausgeschlossen werden. Dass nur eine der beiden gemeinsamen Eigenschaften genannt werden muss, erleichtert die Bearbeitung der Teilaufgabe.

Teilaufgabe 1.10

- 1.10 0 Warum wird in den Zeilen 20 und 45 Kursivdruck verwendet?
0 Nenne einen möglichen Grund





RICHTIG	sinngemäß: Gedanken werden wiedergegeben. / Es ist ein innerer Monolog.
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: Es ist eine wörtliche Rede. ODER Es ist ein Zitat.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: grundlegende Gestaltungsmittel erkennen und ihre Wirkungen einschätzen: z. B. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder // MSA: sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern) (3.3.7)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Lösung der Teilaufgabe erfordert die Fähigkeit, die Funktion eines spezifischen Gestaltungsmittels (Kursivdruck) auf der Ebene der Darstellungsstrategien zu erkennen und zu benennen. Dazu müssen die beiden im Aufgabentext genannten Textstellen betrachtet und vor dem Hintergrund ihrer Funktion im Gesamttext analysiert werden. Insbesondere in Zeile 46 („Schau mich an! Glaub mir nicht! Bitte, Dad, frag nach!“) wird durch die Verwendung der ersten Person Singular deutlich, dass hier die Innenperspektive einer Figur beschrieben wird.

Dieses Merkmal, das auf die Wiedergabe von (Milos) Gedanken hindeutet, fehlt in Zeile 21 („Na logisch! Alles bestens!“) gänzlich. Hier könnte aber in der Wiederholung der Worte des Vaters eine (ironische) Wertung dieser verstanden werden, welche als Hinweis auf die Innenperspektive Milos gedeutet werden kann.

Die Schwierigkeit bei der Bearbeitung der Teilaufgabe besteht darin, dass nur aus Zeile 46 eindeutig hervorgeht, dass durch den Kursivdruck ein innerer Monolog angezeigt wird. Der Kursivdruck in Zeile 21 kann dann lediglich zur Hypothesenprüfung herangezogen werden, dazu muss die Erzählperspektive aber verstanden worden sein, um auszuschließen, dass es sich um einen Erzählerkommentar handelt. Das offene Format erschwert die Bearbeitung der Teilaufgabe zusätzlich.

Teilaufgabe 1.11

1.11 Stimmen die folgenden Aussagen?

Die Aussage des Vaters „Ich kann das alles hier [in Afrika] nur halten, wenn ich es aufgebe“ (Zeile 37) enthält ...

	ja	nein
1 eine Erklärung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 eine Provokation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 einen Widerspruch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 einen Vorwurf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RICHTIG	1: ja 2: nein
RICHTIG	3: ja 4: nein

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Handlung und Verhaltensweisen beschreiben und werten // MSA: Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewerten (3.3.11)
Kompetenzstufe	1) Ia, 2) III
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit, ein Zitat auf die (impliziten) Handlungs- bzw. Aussageabsichten und seine semantische Kohärenz hin zu prüfen. Die Bearbeitung der Teilaufgabe erfordert zudem ein Verständnis der Figurenkonstellation des Textes, da die Aussageabsichten nur vor diesem Hintergrund verstanden werden können. Eine potenzielle Schwierigkeit besteht in der durch die Aufgabe geforderten Übertragung einer konkreten Textstelle in eher abstrakte Aussageabsichten. Schülerinnen und Schüler müssen hier verstehen, dass ein Satz **mehrere Aussageabsichten** haben kann und die jeweiligen Absichten vor dem Hintergrund des Verständnisses des Vater-Sohn-Verhältnisses auf ihr Zutreffen prüfen.

- Zu 1): Zur Bestätigung von Aussage a) muss das unmittelbare Textumfeld (vgl. Zeile 36 bis 39) des Zitats betrachtet werden, da hier die Gründe, die sein Vater für den Umzug nach Deutschland anführt, in indirekter Rede wiedergegeben werden. Bei dem zitierten Satz handelt es sich um eine Schlussfolgerung aus den zuvor angeführten Gründen und somit um die **Erklärung** dafür, dass die Familie Namibia verlassen musste. Die Falsifizierung von Aussage b) hingegen erfordert neben der lokalen Betrachtung der Textstelle auch einen Rückgriff auf das globale Textverständhen, da aus der Beziehung zwischen Milo und seinem Vater, wie sie im Text beschrieben wird, hervorgeht, dass es weder Milos noch das Ziel seines Vaters ist, einander zu provozieren. Die zitierte Textstelle zeigt vielmehr die Resignation und Traurigkeit, die der Vater angesichts des Umzugs verspürt und die im Text an verschiedenen Stellen ausgedrückt wird (vgl. z. B. Zeile 41f.: „*Aber seitdem sie hier in Deutschland waren, sprach er kaum noch. Er lachte nicht mehr.*“).
- Zu 2): Um Aussage a) bestätigen zu können, muss der im Aufgabentext zitierte Satz genauer betrachtet werden. Hier ist auffällig, dass sich die Wörter „*halten*“ und „*aufgeben*“ im semantischen Kontext widersprechen. Dass es sich bei Aussage a) anders als bei den anderen Antwortoptionen nicht um eine konkrete Absicht, sondern vielmehr um einen **satz-funktionalen Aspekt** handelt, der auch ohne Textverständnis zu lösen ist, könnte die Einschätzung dieser Aussage erschweren. Zur Falsifizierung von Aussage b) muss die Textstelle nicht nur lokal betrachtet werden, sondern auch das globale Textverständhen berücksichtigt werden. In den Zeilen 36 bis 39 werden die Worte vom Vater an Milo indirekt wiedergegeben. Daraus, wie die Beziehung zwischen Milo und seinem Vater im Text beschrieben wird, geht hervor, dass sein Vater Milo keinen Vorwurf für den Umzug nach Deutschland macht. Vielmehr bedauert der Vater selbst, dass er Namibia verlassen musste, und erklärt Milo seine Gründe dafür, sodass dieser ihn versteht.

Teilaufgabe 1.12

- 1.12** 0 In dem Text lassen sich die einzelnen Abschnitte mit Überschriften versehen.
 0 Ordne sie den jeweiligen Abschnitten zu, indem du den richtigen Buchstaben zuordnest.

	Abschnitte	Buchstaben ↓	Überschrift
1	Zeilen 1 bis 13		A Das Leben früher und heute
2	Zeilen 14 bis 31		B Schein und Sein
3	Zeilen 32 bis 39		C Besuch im Keller
4	Zeilen 40 bis 45		D Die Vernunftentscheidung

RICHTIG	C A D B
---------	------------------

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Lesehilfen nutzen: z. B. Textsorte, Aufbau, Überschrift, Illustration, Layout // MSA: Textschemata erfassen: z. B. Textsorte, Aufbau des Textes, (3.2.4); HSA: Verfahren zur Textstrukturierung kennen und nutzen: Inhalte zusammenfassen, Zwischenüberschriften formulieren, wesentliche Textstellen kennzeichnen, Bezüge zwischen Textstellen herstellen, Fragen aus dem Text ableiten und beantworten // MSA: Verfahren zur Textstrukturierung kennen und selbstständig anwenden: z. B. Zwischenüberschriften formulieren, wesentliche Textstellen kennzeichnen, Bezüge zwischen Textteilen herstellen, Fragen aus dem Text ableiten und beantworten, (3.2.5)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung dieser Teilaufgabe erfordert ein globales Verständnis des Inhalts und der Superstrukturen des Textes. Um die jeweiligen Teilüberschriften korrekt zuordnen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler die jeweilige Hauptaussage (Proposition) des Textabschnitts erfassen. Die Aufgabenbearbeitung wird dadurch unterstützt, dass die strukturelle und formale Organisation des Textes durch die Zeilenangaben in der Aufgabenstellung bereits vorgegeben ist. Auch thematisch lassen sich die einzelnen Abschnitte deutlich voneinander abgrenzen bzw. den vorgegebenen Überschriften zuordnen. Erschwert wird die Aufgabenbearbeitung jedoch dadurch, dass es sich bei den angegebenen Überschriften nicht um Paraphrasen einzelner Sätze aus dem jeweiligen Abschnitt handelt, sondern dass sie vielmehr auf darin verstreute Informationen bezogen sind. Die Aufgabe lässt sich daher nicht über das Lokalisieren einzelner Textstellen lösen.

Teilaufgabe 1.13

1.13 0

- a) 0 Aus wessen Sicht wird hier erzählt?

 _____

- b) 0 Was soll diese Perspektive bewirken?

 _____

RICHTIG	bei a) sinngemäß: aus der Sicht von Milo UND bei b) sinngemäß: Der Leser / die Leserin kann sich in Milo hineinversetzen ODER seine Gedanken oder Gefühle nachvollziehen. ODER Die kindliche Perspektive auf die Situation soll verdeutlicht werden.
FALSCH	bei a) alle anderen Antworten, auch: Erzähler

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden: Autor, Erzähler, Monolog, Dialog, Reim // MSA: wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden, insbesondere Erzähler, Erzählperspektive, Monolog (3.3.6); HSA: grundlegende Gestaltungsmittel erkennen und ihre Wirkungen einschätzen: z. B. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder // MSA: sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern) (3.3.7)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

- Zu a): Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, den Protagonisten Milo als Erzählinstanz des vorliegenden Romanauszugs identifizieren und benennen zu können.
- Zu b): Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit, die Funktion der gewählten Erzählperspektive zu erkennen. Hierzu können die Schülerinnen und Schülerinnen einerseits anhand ihres eigenen Leseerlebnis reflektieren, welche Wirkung die Erzählperspektive beim Lesen des Textes auf sie hatte. Andererseits können die Schülerinnen und Schüler zur Lösung der Aufgabe auf ihr Vorwissen zurückgreifen, da die Wahl dieser Erzählperspektive häufig bewirkt, dass sich die Leserinnen und Leser in die Person, aus deren Perspektive erzählt wird, hineinversetzen können. Das offene Aufgabenformat erschwert die Bearbeitung der Teilaufgabe.

Antworten, die nicht Milo, sondern den Vater fokussieren sind falsch zu werten:

Teilaufgabe 13:

a) Aus wessen Sicht wird hier erzählt?

Aus der Sicht von Milo

b) Was soll diese Perspektive bewirken?

Es soll einen Eindruck auf das Leben seines Vaters

von außen zeigen und wie es sich verändert hat.

BL07215a_r BL07215b

Schülerscan aus der Pilotierung

Antworten, die nicht Milos Gefühlswelt, sondern bspw. sein Leben in Namibia und Deutschland fokussieren sind falsch zu werten:

Teilaufgabe 13:

a) Aus wessen Sicht wird hier erzählt?

aus Milo's Sicht

b) Was soll diese Perspektive bewirken?

Ich denk, wie Milo früher und heute lebt

BL07215a_r BL07215b

Schülerscan aus der Pilotierung**Teilaufgabe 1.14**

1.14 0 Schon an der Quellenangabe kann man erkennen, dass es sich bei diesem Text um einen Romanauszug handelt.

0 An welchem weiteren Merkmal kann man das noch erkennen?

RICHTIG	sinngemäß: (an der) Kapitelüberschrift/-angabe
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Lesehilfen nutzen: z. B. Textsorte, Aufbau, Überschrift, Illustration, Layout // MSA: Textschemata erfassen: z. B. Textsorte, Aufbau des Textes, (3.2.4)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit, ein typisches, paratextuelles Strukturmerkmal für die Textsorte **Roman** an der Textoberfläche zu erkennen und zu benennen. Die Teilaufgabe kann nur mit Rückgriff auf den Paratext und nicht anhand des Textes selbst gelöst werden, da die inhaltlichen Merkmale auch denen einer Kurzgeschichte entsprechen könnten. Um dies erkennen zu können, muss aber Vorwissen über die Textsorte **Kurzgeschichte** vorhanden sein. Dass im Aufgabentext

die **Quellenangabe** als Merkmal, an dem man die Textsorte *Roman* erkennen kann, genannt wird, ist bereits als Lenkung auf paratextuelle Eigenschaften zu verstehen. Das offene Format erschwert jedoch die Bearbeitung erheblich.

Sinngemäß sind auch Zitationen der Kapitelüberschrift als richtig zu werten:

Teilaufgabe 14:

Schon an der Quellenangabe kann man erkennen, dass es sich bei diesem Text um einen Romanauszug handelt. An welchem weiteren Merkmal kann man das noch erkennen?

05.07.216a

✓ An „Kapitel 12“

Schülerscan aus der Pilotierung

Der folgende Scan zeigt ein Beispiel dafür, wie Antworten lauten können, die zur Beantwortung den Inhalt des Textes heranziehen:

Teilaufgabe 14:

Schon an der Quellenangabe kann man erkennen, dass es sich bei diesem Text um einen Romanauszug handelt. An welchem weiteren Merkmal kann man das noch erkennen?

05.07.216a

✓ das ist Vater beliebt war, usw.

Schülerscan aus der Pilotierung

5.1. Anregungen für den Unterricht

Die Schwierigkeit der Leseaufgabe „Milo“ besteht für die Schülerinnen und Schüler vorwiegend in der zeitlichen Struktur des Textes, d. h. in der Einteilung in eine aktuelle und eine zurückliegende Handlung, die aus der Perspektive des Sohnes Milo erzählt und – in inneren Monologen – kommentiert wird. Um für diese erzählerische Struktur mit Rückblicken zu sensibilisieren, kann im Unterricht die Lernaufgabe gestellt werden, den Text – ausgehend von durcheinandergebrachten Textteilen – neu zu ordnen (vgl. Arbeitsblatt 1: Text-Rekonstruktion). Diese Aufgabe erfordert neben der Kohärenzbildung ein sehr genaues Lesen und fokussiert die Aufmerksamkeit zudem auf die Vaterfigur in ihren beiden Lebensphasen: dem Leben in Afrika und dem Leben nach der Übersiedlung nach Deutschland.

Die Erfahrung zeigt, dass derartige Aufgaben die Schülerinnen und Schüler durch ihren „Rätsel-Faktor“ herausfordern und motivieren: Detailgenaues Lesen wird hier spielerisch eingeübt, gleichzeitig erleben Schülerinnen und Schüler die Notwendigkeit und den Sinn detailgenauen Lesens in einer konkreten Situation.

Möglichkeiten der Hilfestellung / der Vereinfachung der Aufgabe der Textrekonstruktion:

- Vorgabe des ersten Textabschnittes (E) (vgl. Arbeitsblatt 1)
- Unterstreichen der Textpassagen, die auf einen Textabschnitt vor- oder rückverweisen (z. B. durch Erarbeitung im Plenum)
- Vorgabe von weniger Textabschnitten

Lösung der Aufgabe (Arbeitsblatt 1):

1-E, 2-I, 3-A, 4-G, 5-C, 6-H, 7-F, 8-D, 9-B

Im Deutschunterricht spielt die Anschlusskommunikation über das Gelesene (Gehörte, Gesehene) eine wichtige Rolle, um das Textverständnis zu intensivieren (vgl. Kammler, 2019; Rosebrock & Nix, 2007). Eine solche Anschlusskommunikation ist z. B. denkbar in Bezug auf die emotionale Situation, in der sich Vater und Sohn befinden. Beide vermissen ihre alte Heimat Namibia, in der sie Familie, Freunde und eine Farm (Pension) haben zurücklassen müssen, damit der Vater in Deutschland als Ingenieur in der Industrie arbeiten kann, um so die finanzielle Sicherheit der Familie dauerhaft zu gewährleisten.

Die vorliegende Darstellung eines typischen Abends in der neuen Wohnung in Deutschland erfolgt aus der Perspektive des Sohnes Milo. Er nimmt den Vater als traurig und verloren in der neuen Umgebung wahr, „*als hätte jemand in der Ankunftshalle am Flughafen seinen Stecker gezogen und von diesem Menschen nur die Hülle übrig gelassen*“ (vgl. Z. 25-27). Milo durchschaut die gespielte Fröhlichkeit seines Vaters, was vor allem in den kursiv gedruckten Passagen des Textes deutlich wird, in denen Milo das vom Vater Gesagte seinerseits kommentiert. So erkennt Milo die in wörtlicher Rede dargestellte Behauptung seines Vaters, es gehe ihm gut – „*Na logisch! Alles bestens!*“

(Z. 11) – auf Grund der nonverbalen Signale des Vaters („*schiefes Lächeln*“ (V. 11f.) als nicht authentisch und wiederholt sie innerlich in ironischem Ton: „*Na logisch! Alles bestens!*“ (Z. 18). Auf der Textoberfläche wird dies durch Kursivdruck verdeutlicht (siehe Teilaufgabe 10). Die fehlende Offenheit des Vaters und das Vorspielen einer heiteren Stimmung führen dazu, dass Milo ihn als „*Lügner*“ (Z. 36) betrachtet. Gleichzeitig räumt der Sohn ein, seinerseits selbst dem Vater eine heile Welt vorzugaukeln: „*Aber ganz klar: Sein Vater war ein genauso guter Lügner wie Milo selbst.*“ (Z. 36f.) Milo reflektiert hier sein eigenes Verhalten. Schon zu Beginn des Auszuges wird klar, dass Milo Gesprächsbedarf hat und sich gerne einem Familienmitglieder gegenüber öffnen würde. Von seinem Besuch bei seinem Vater im Keller erhofft er sich „*die Gelegenheit, einmal mit jemandem aus seiner Familie zu sprechen, der sich für ihn interessierte*“ (Z. 5f.) Der Wunsch, sich mitzuteilen, konkurriert hierbei mit dem Gefühl, die wahren Gefühle, die Traurigkeit in der neuen Umgebung verstecken zu müssen, um die Fassade aufrecht zu erhalten und somit die anderen Familienmitglieder zu schützen. So weicht der Sohn der väterlichen Frage „*Wie ist es in der Schule?*“ (Z. 38) aus, indem er schwammig antwortet: „*Ja, ganz okay. Schule eben.*“ (Z. 39). Der innere Monolog (vgl. Z. 40) offenbart Milos Dilemma, der Normalität vorgibt, sich aber nichts sehnlicher wünscht, als einem vertrauten Menschen seine wahren Gefühle, sein Heimweh nach Afrika und seine Sorge um den Vater, mitteilen zu können: „*Schau mich an! Glaub mir nicht! Bitte, Dad, frag nach!*“ (Z. 40). Der Sohn wünscht sich, dass sein Vater ihn anschaut, ihn im wahrsten Sinne des Wortes in seinem Leid erkennt und seine wahren Gefühle zu erfahren sucht.

Trotz des vorhandenen Gespräches zwischen Vater und Sohn scheint die Kommunikation gestört, nicht, weil die Beziehung schlecht wäre, sondern, im Gegenteil, weil Vater und Sohn ein gutes Verhältnis zueinander haben (vgl. Z. 21f., vgl. die positive Darstellung des Vaters in Z. 19ff.) und den jeweils anderen nicht belasten wollen.

Die Anschlusskommunikation sollte von daher darauf abzielen, den Figuren eine authentische Sprache zu geben, was durch eine Form der produktiven Rezeption gelingen kann. Der Fokus könnte hierbei entweder auf die Gestaltung eines Gesprächs zwischen Vater und Sohn gelegt werden (**vgl. Arbeitsblatt 2**) oder auf eine Verbalisierung der Gefühle Milos in einer Art Selbstvergewisserung in Form eines **Tagebucheintrages**. Alternativ könnte die Selbstmitteilung auch in Briefform oder Nachrichtenform an einen Adressaten (einen Freund in Afrika, den Vater selbst o. Ä.) geschehen.

Man könnte den Romanauszug auch in seinen Gesamtkontext einbetten: Das Thema des Romans ist nämlich **Mobbing in der Schule**. Als Aufhänger dazu könnte man sich den Titel näher ansehen: Warum heißt das Buch und auch diese Aufgabe „*Ich bin V wie Vincent*“ und nicht „*Milo*“, obwohl es doch eindeutig aus seiner Perspektive geschrieben ist? Milo startet in dem Roman aus Verzweiflung über das Mobbing in der Schule seinen YouTube-Kanal „*V wie Vincent*“, in Anspielung auf „*V wie Vendetta*“ Seine Videos verbreiten sich rasend schnell und ermutigen viele mit einem ähnlichen Schicksal. Diese Videos finden sich als „echte Videos“ auch auf YouTube unter dem Kanal *v.wie.vincent*:

<https://www.youtube.com/watch?v=bmWw2cA2xew>

Anhand der Videos kann zunächst einmal die eigene Figureninterpretation mit der gezeigten des Videos abgeglichen werden. Daran anschließend kann man die Schülerinnen und Schüler bitten, Skripte für den Kanal zu verfassen, die Milo dort verwenden kann. So kann Gelegenheit gegeben werden, eigene Mobbingerfahrungen unter dem Schutz der literarischen Freiheit zu thematisieren.



Die Bundeszentrale für politische Bildung hat zum Thema „Mobbing in der Schule“ Themenblätter veröffentlicht, die Sie unter <https://www.bpb.de/shop/materialien/themenblaetter/157343/mobbing-in-der-schule/> kostenlos als pdf-Datei runterladen können.

Gerade im Hinblick auf die Schwierigkeit von Teilaufgabe 8 eignen sich Literaturquizzes, die auf rhetorische Mittel abzielen und anhand derer die Schülerinnen und Schüler online selbst ihr Wissen testen und vertiefen können. Die Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet e.V. stellt so eins zum Beispiel kostenlos zur Verfügung:

https://unterrichten.zum.de/wiki/Lese-_und_Literaturquizze/Literatur-Quiz_Rhetorik

Lucinde Hutzenlaub: Ich bin V wie Vincent (Auszug aus dem 12. Kapitel)

Arbeitsblatt 1: Text-Rekonstruktion

Aufgabe (Partnerarbeit):

Im Folgenden findet ihr einen Auszug aus dem Roman „Ich bin V wie Vincent“ von Lucinde Hutzenlaub. Allerdings ist der Text nicht in der richtigen Reihenfolge abgedruckt, sondern in neun Textteile aufgeteilt, die durcheinandergeraten sind.

Schneidet die Textteile aus und bringt sie in die richtige Reihenfolge. Nummeriert die Textteile (①②③④⑤⑥⑦⑧⑨).

A <input type="radio"/>	„Milo!“ Erfreut sah er von seiner Werkbank auf, auf der sich unzählige kleine Boxen mit durchsichtigem Deckel stapelten. Milo hatte es gewusst: Er sortierte Schrauben. „Hey, Dad! Alles klar?“
B <input type="radio"/>	„Ja, ganz okay. Schule eben.“ Er verzog das Gesicht zu einer, wie er hoffte, überzeugenden Grimasse. Schau mich an! Glaub mir nicht! Bitte, Dad, frag nach!
C <input type="radio"/>	<i>Na logisch! Alles bestens!</i> Noch bis vor ein paar Wochen hätte Milo seinen Vater für unverwundbar gehalten. Er strotzte vor Kraft und Energie und seine blauen Augen blitzten unternehmungslustig und voller Humor. Er wusste einfach alles über die Natur seiner Heimat Namibia, über die Sterne am nächtlichen Himmel – und es war für ihn das Allerschönste gewesen, mit seinen Söhnen irgendwo draußen unter dem funkeln den namibischen Himmel zu schlafen und ihnen sein ganzes Wissen über die Sternbilder weiterzugeben.
D <input type="radio"/>	Sein Vater war nur noch im Stand-by-Modus. Aber ganz klar: Sein Vater war ein genauso guter Lügner wie Milo selbst. „Und erzähl: Wie ist es in der Schule?“
E <input type="radio"/>	Milo trommelte mit den Fingern auf seinem Schreibtisch herum. Carl war noch immer unterwegs, seine Mutter war gerade zur Spätschicht aufgebrochen und sein Vater rumorte ¹¹ wieder einmal irgendwo im Keller herum.
F <input type="radio"/>	Ein <u>Job in der Industrie</u> , hatte er gesagt, ist genau die Absicherung, die wir brauchen, Milo. Dann ist eure Ausbildung und die Farm für Oma und Opa abgesichert – und Mamas und meine Rente. Ich kann das alles hier nur halten, wenn ich es aufgebe, Milo, hatte er damals gesagt und vor allem der letzte Satz hatte sich in Milos Gedächtnis eingebrennt. Aber seitdem sie hier in Deutschland waren, sprach er kaum noch. Er lachte nicht mehr.

¹¹ rumoren (umgangssprachlich): hier: geräuschvoll hantieren

G <input type="radio"/>	<p>„Na logisch! Alles bestens!“ Er hob die Bierflasche kurz an, um Milo zuzuprosten und lächelte ein schiefes Lächeln.</p> <p>Der Mann, der ähnlich wie Milo selbst in Namibia¹² einen riesigen Freundeskreis hatte, der jeden Abend beim Sport oder bei irgendwelchen Treffen mit Freunden oder Nachbarn war, der sich unendlich dafür engagierte, dass die Farmen, die Gäste aufnahmen, vom Land besser subventioniert und abgesichert wurden, an dessen Tisch Menschen immer willkommen waren und der deshalb nie alleine war – stand nun hier im Keller unter dem grellen Neonlicht und sortierte Schrauben.</p>
H <input type="radio"/>	<p>Ihn jetzt hier unten in diesem engen Raum umgeben von kalten Mauern zu sehen, brach Milo beinahe das Herz. Das scheußliche Neonlicht im Keller ließ seinen Vater alt wirken, so als hätte jemand in der Ankunftshalle am Flughafen seinen Stecker gezogen und von diesem Menschen nur die Hülle übrig gelassen.</p> <p>Auch wenn er bis zum Schluss dafür gekämpft hatte, dass sie ihre Pension auf der Farm dort weiter betreiben konnten und erst ganz am Schluss eingeknickt war, als er dieses Job-Angebot aus Deutschland bekommen und angenommen hatte.</p>
I <input type="radio"/>	<p>Kurz entschlossen ging Milo die Treppen hinunter. Sein Vater und er konnten sich eine Pizza bestellen oder sich einen Film zusammen ansehen. Vielleicht war dies die Gelegenheit, einmal mit jemandem aus seiner Familie zu sprechen, der sich für ihn interessierte?</p> <p>Milo klopfte an die Kellertür, um seinen Vater nicht zu erschrecken.</p>

In: Hutzenlaub, Lucinde. *Ich bin V wie Vincent*. Planet! 2019. S. 101-103.

¹² Namibia: Staat im südwestlichen Afrika

Lucinde Hutzenlaub: Ich bin V wie Vincent (Auszug aus dem 12. Kapitel)

Arbeitsblatt 2: Ein Gespräch zwischen Vater und Sohn spielen

Ausgangssituation:

Am Ende des Textauszugs schwindelt Milo seinen Vater an. Er wünscht sich aber, dass sein Vater dies erkennt und Milo fragt, wie es ihm wirklich in der neuen Umgebung geht.

Arbeitsauftrag:

Stellt euch vor, dass zwischen Milo und seinem Vater wirklich ein offenes Gespräch stattfindet.
Spielt dieses Gespräch nach und geht dabei so vor:

- Arbeitet zu zweit.
- Entscheidet, wer Milo und wer seinen Vater spielt.
- Bereitet euch zunächst allein auf eure Rolle vor (ca. 10 Minuten).
 - Schreibt aus der Sicht eurer Figur auf, was ihr durch den Kopf geht, welche Gefühle sie hat. Schreibt auch auf, was eure Figur ihren Gesprächspartner fragen könnte. [Nutzt hierfür den unten stehenden Kasten.]
- Spielt nun einmal probeweise dieses Gespräch nach. Ihr könnt hierbei eure Aufzeichnungen benutzen, müsst aber auch spontan reagieren. (ca. 10 Minuten)

Spielt danach euer Gespräch der Klasse vor.

Ich spiele Milo / Milos Vater (*Kreuze an*).

Meine Gedanken und Gefühle:



Was ich meinen Gesprächspartner fragen will:



Ein anderer Zugang, der sich bei diesem Text anbietet, ist der des literarischen Unterrichtsgesprächs:

Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs eignet sich für eine erste Begegnung mit einem kurzen Text wie diesen Romanauszug. Sinnvoll ist ein Gespräch in einer Gruppe von 8-10 Personen. Als Aufgabe des literarischen Gesprächs im Unterricht wird dabei nicht die geschlossene Interpretation eines Textes gesehen, sondern die Entfaltung von Textsinn im Gesprächsprozess. Diese Methode eignet sich besonders für Schülerinnen und Schüler, denen es bereits gelingt, ein mentales Modell des Textes aufzubauen.

Das literarische Unterrichtsgespräch geht als Methode davon aus, dass Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler dialogisch über literarische Texte sprechen und die Wahrnehmung und Deutung aller Beteiligten einen Wert für alle anderen hat.

Steinbrenner und Wipräctinger-Geppert (2006) formulieren neun Kompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler mit dieser Methode erwerben und üben:

1. sich in einem Wechselspiel auf den Text und auf persönliche Erfahrungen beziehen
2. Leseerfahrungen und Verstehensansätze in der eigenen Sprache formulieren
3. den literarischen Text und seine Sprache mimetisch nachvollziehen
4. die eigene Sprache an der Sprache des literarischen Textes erweitern und bilden
5. Sprache im Gespräch über einen literarischen Text thematisieren und reflektieren
6. sich über unterschiedliche Lesarten verständigen
7. Irritation und Nicht-Verstehen artikulieren und aushalten
8. Gesprächskompetenzen entwickeln
9. an kultureller Praxis teilhaben

Um so ein Gespräch vorzubereiten, zu lenken und zu erleichtern, können die elf Aspekte literarischen Lernens nach Spinner, schülergerecht aufbereitet, herangezogen werden:



Merkblatt: 11 Aspekte des literarischen Lernens

1. Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln

Hier geht es darum, dass du dir beim Lesen oder Hören eines Textes Bilder im Kopf machst. Die Frage ist, ob du dir zum Beispiel eine konkrete Figur gut vorstellen kannst.

2. Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen

Das bedeutet, dass deine Gefühle und deine genaue Wahrnehmung zusammenwirken, wenn du den Text liest. Es geht um deine persönliche Reaktion auf den Text, wie gut du ihn emotional verstehen kannst und wie sehr er sich vielleicht mit deinen eigenen Erfahrungen deckt.

3. Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen

Hier geht es darum, auf die Art und Weise zu achten, wie der Text geschrieben ist. Du solltest besonders darauf achten, wie z. B. Klang und oder Rhythmus erzeugt wird und wie das die Wirkung des Textes beeinflusst. Stell dir Fragen wie: „Welche Wirkung soll durch die Sprache erzielt werden?“

4. Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen

Wenn es um Figuren in der Geschichte geht, versucht man zu verstehen, warum sie so handeln, wie sie handeln. Das erfordert Empathie, also die Fähigkeit, sich in die Gefühle und Gedanken der Figuren hineinzuversetzen. Um die Gründe für das Handeln der Figuren zu verstehen, setze dich mit den Beschreibungen und Gedanken der Figuren auseinander.

5. Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen

Achte darauf, wie die Geschichte strukturiert ist. Verfolge, wie Ereignisse miteinander verknüpft sind und wie die Handlung fortschreitet.

6. Mit Fiktionalität bewusst umgehen

Denke daran, dass literarische Texte erfundene Geschichten sind.

7. Metaphorische und symbolische Ausdrucksweisen verstehen

Hier geht es um besondere, bildliche Ausdrucksweisen, wie zum Beispiel Metaphern oder Symbole. Diese sprachlichen Bilder funktionieren in literarischen Texten oft anders als im Alltag und müssen so immer im Textzusammenhang gedeutet werden.

8. Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen

Literarische Texte regen Sinnbildungsprozesse an. Das bedeutet, dass die Bedeutung eines Textes oft nicht eindeutig festgelegt ist und dass es wichtig ist, mit Offenheit literarischer Texte umzugehen.

9. Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden

Hier geht es darum, sich darüber auszutauschen, wie man einem Text verstanden hat. Literarische Texte sind häufig mehrdeutig. Es hilft, verschiedene Perspektiven zu hören, um den eigenen Blickwinkel zu erweitern und Unsicherheiten zu klären.

10. Prototypische Vorstellungen von Gattungen und Genres gewinnen und nutzen

Frage dich, was typisch für bestimmte Genres oder Gattungen ist und erkenne die Merkmale dieser Genres in Texten wieder. Das können zum Beispiel bestimmte Formulierungen, Handlungen oder bestimmte Struktur- oder paratextuelle Merkmale (wie eine Kapitelüberschrift) sein.

11. Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln

Bedenke den geschichtlichen Kontext eines Textes. Literatur spiegelt immer auch etwas von der jeweiligen Zeitgeschichte wieder. Deshalb finden sich einige Themen oder Stilfiguren in Literatur aus einer Epoche / einer bestimmten Zeit auch immer wieder und sind vielleicht heute nicht mehr gut verständlich – damals gab es aber einen anderen Erwartungshorizont an die Thematik und die Gestaltung von Literatur und es wurde sich auch auf damals bekannte Literatur bezogen. Wenn du Anspielungen nicht verstehst, versuche sie zu recherchieren.



Unter https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf findet sich die Onlineversion des Artikels von Steinbrenner, Marcus / Wiprächtiger-Geppert, Maja (2006): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht 7(3), 2006, S. 227-241.

Der Ablauf eines solchen Gesprächs sieht folgendermaßen aus:

1. EINSTIEG Gesprächsatmosphäre herstellen
2. TEXTBEGEGNUNG Text einmal oder mehrmals vorlesen
3. ERSTE RUNDE Allen (Schülerinnen und Schülern und mir) Gelegenheit geben, sich zu äußern.
4. OFFENES GESPRÄCH Den Schülerinnen und Schülern (und mir selbst) den Raum geben, sich mit eigenen Themen zum Text zu äußern. Zeit Lassen zum Nachdenken. Impulse für die Schülerinnen und Schüler oder Hilfen zur Gesprächsführung eibringen, wenn dies erforderlich ist.
5. SCHLUSSRUNDE Allen (Schülerinnen und Schülern und mir) Gelegenheit geben sich zu äußern.
6. ABSCHLUSS In Ruhe beenden. Rahmen deutlich machen. Schlusspunkt.

Zur Vorbereitung eines solchen Gesprächs kann diese Vorlage genutzt werden:



Vorbereitungsblatt für Literarische Unterrichtsgespräche

Dieses Vorbereitungsblatt für Literarische Unterrichtsgespräche bietet eine strukturierte Anleitung, um einen effektiven und anregenden Rahmen für die Auseinandersetzung mit literarischen Werken im Unterricht zu gestalten.

Dabei gehen Sie wie folgt vor:

Autor: Geben Sie den Namen des Autors oder der Autorin hier ein.
Text: Geben Sie hier den Titel des zu besprechenden Textes ein.
Quelle: Geben Sie die Quelle des Textes an (Buchtitel, Verlag, Erscheinungsjahr).
Darum habe ich diesen Text ausgewählt (sachliche/ persönliche Gründe): <i>Erläutern Sie sachliche Gründe für die Auswahl des Textes, wie thematische Relevanz, literarische Merkmale oder pädagogische Ziele.</i> <i>Teilen Sie auch persönliche Gründe mit, wenn sie für das Verständnis oder die Motivation der Schülerinnen und Schüler relevant sind.</i>
Punkte, über die die Schülerinnen und Schüler ins Gespräch kommen könnten: <i>Erstellen Sie eine Liste von Diskussionspunkten, die den Schülerinnen und Schülern als Anregung dienen können. Berücksichtigen Sie dabei sowohl inhaltliche als auch formale Aspekte des Textes.</i>
Impuls für die erste Runde: Formulieren Sie einen ersten Impuls, der die Schülerinnen und Schüler dazu anregt, ihre ersten Eindrücke und Gedanken zum Text zu äußern. Dies kann eine offene Frage oder eine provokante Aussage sein.
Impulse, die eher zum Text hinführen: Entwickeln Sie Impulse, die sich auf konkrete Textstellen oder stilistische Merkmale beziehen. Diese sollen die Schülerinnen und Schüler dazu bringen, den Text genauer zu analysieren und interpretieren.
Impulse, die eher zu eigenen Erfahrungen hinführen: Formulieren Sie Impulse, die die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, ihre eigenen Erfahrungen, Gefühle oder Meinungen mit dem Text zu verknüpfen. Dies fördert die persönliche Auseinandersetzung der Lernenden mit dem literarischen Werk.
Impuls für die Schlussrunde: Bereiten Sie einen abschließenden Impuls vor, der die Schülerinnen und Schüler dazu anregt, ihre Gedanken zu ordnen, Zusammenhänge zu erkennen und eventuell ihre Meinung zu reflektieren. Dies könnte auch eine Überleitung zu möglichen weiterführenden Aktivitäten oder Hausaufgaben sein.

Vorbereitungsblatt für Literarische Unterrichtsgespräche (Vorlage)

Autor:

Text:

Quelle:

Darum habe ich diesen Text ausgewählt (sachliche/ persönliche Gründe):

Punkte, über die die Schülerinnen und Schüler ins Gespräch kommen könnten:

Impuls für die erste Runde:

Impulse, die eher zum Text hinführen:

Impulse, die eher zu eigenen Erfahrungen hinführen:

Impuls für die Schlussrunde

Aufgabe 2: Lie Detectors

The screenshot shows the header of the SPIEGEL ONLINE website. The main title "SPIEGEL ONLINE" is at the top left, followed by "SPIEGEL+" and a search icon. Below the main title is a horizontal menu bar with links like "Menü", "Politik", "Meinung", "Wirtschaft", "Panorama", "Sport", "Kultur", "Netzwelt", "Wissenschaft", and "mehr ▾". The "LEBEN UND LERNEN" section is highlighted. At the bottom right, there are links for "Schlagzeilen", "DAX 13.375,11", and "Abo".

Workshops gegen Desinformation

1 „In jeder Klasse fällt mindestens ein Kind auf Fake News herein“

„Ein Inder heiratet seine Schlange“, „Flüchtlinge bekommen Handys geschenkt“: Ständig würden Jugendliche mit Falschmeldungen konfrontiert, sagt die Journalistin Juliane von Reppert-Bismarck – und erklärt, wie sie dagegen hält.

Ein Interview von Silke Fokken

„Lie Detectors“ – Lügendetektoren, die Falschmeldungen im Internet aufspüren, erkennen und von wahren Nachrichten unterscheiden. Zu solchen Lie Detectors will die Journalistin Juliane von Reppert-Bismarck möglichst viele Schülerinnen und Schüler in Europa ausbilden. Deshalb gründete sie vor zwei Jahren eine gleichnamige Organisation.

Inzwischen ist „Lie Detectors“ in drei Ländern aktiv: Deutschland, Österreich und Belgien. Das Konzept: Journalisten gehen in Schulen und bieten dort Workshops für 10- bis 15-jährige Schüler an, um passende Strategien im Umgang mit Fake News zu vermitteln und vor Desinformation zu schützen.

SPIEGEL: Frau von Reppert-Bismarck, die Shell-Jugendstudie zeigt, dass viele Jugendliche in Deutschland sehr empfänglich sind für populistische¹ Parolen. Überrascht Sie das?

Reppert-Bismarck: Nein, überhaupt nicht. Wir erfahren bei unserer Arbeit in Schulen, dass bestimmte Nachrichten in Form von sehr einseitiger Berichterstattung oder auch glatten Lügen, Fake News, aus rechtspopulistischen Kreisen gezielt an Kinder und Jugendliche adressiert werden. Das passiert über verschiedene soziale Netzwerke. Mein Patenkind hat mir vor einer Weile erzählt, dass es von dem Onlinemagazin „Breitbart“, das als extrem rechts gilt, eine Nachricht bekommen habe, in der es hieß, Flüchtlinge hätten die älteste Kirche Deutschlands in Dortmund in Brand gesetzt. Eine Lüge, aber das Medium hat das nie richtiggestellt. Solche Falschmeldungen, die nicht unbedingt politisch sein müssen, kursieren täglich. Sie sollen unsichern und Vertrauen aushöhlen.

SPIEGEL: Können Kinder und Jugendliche solche Lügen von sich aus enttarnen?

Reppert-Bismarck: Einige sind skeptisch, andere nicht. Keine Schule ist zu 100 Prozent dagegen gewappnet, dass ihre Schüler auf Meinungsmache oder Falschmeldungen hereinfallen. In jeder Klasse gibt es mindestens ein Kind, dem das passt – egal, ob es sich um ein bildungsbürgerliches Großstadt-Gymnasium, eine Dorf- oder Brennpunktschule handelt. Viele Eltern und Lehrer ahnen aber nicht, auf welchen Plattformen die Schüler unterwegs sind und was ihnen dort begegnet.

SPIEGEL: Bei „Lie Detectors“ werden Journalisten, darunter waren auch schon SPIEGEL-Redakteure wie ich, in Schulen zu einem Klassenbesuch geschickt. Was steckt dahinter?

Reppert-Bismarck: Die Journalisten werden in einem eintägigen Workshop darin geschult, Schülern an ausgewählten Beispielen Strategien zu zeigen, wie sie im Sinne von „Lügen-Detektoren“ Wahres von Unwahrem unterscheiden können – und warum das wichtig ist. Da geht es etwa um das berühmte Foto von einem Hai, der angeblich auf einem Highway schwimmt. Wir wollen vermitteln, dass sich kritisches Denken lohnt, wobei wir selbst immer politisch neutral bleiben.

45 **Aus den Erfahrungen der Lie Detectors**

Welche Medien nutzen Schüler und Lehrer?

In der Mediennutzung von Schülern und Lehrern gibt es eine digitale Kluft. Während 49,6 Prozent der Lehrer Facebook nutzen, ist das bei Schülern mit 11,9 Prozent die am wenigsten genutzte Plattform. Visuell geprägte Plattformen wie Instagram (60,4 Prozent) und Snapchat (48,6 Prozent) dominieren demnach bei Jugendlichen.

Muss das Thema wirklich im Unterricht drankommen?

80 Prozent der befragten Lehrer geben an, sie fänden es wichtig, Kinder und Jugendliche im Umgang mit Falschmeldungen in sozialen Medien zu schulen. Aber weniger als die Hälfte sagte, sie hätten das Thema bereits mit ihrer Klasse im Unterricht thematisiert.

Wie reagieren die Schüler?

Fast alle befragten Schüler sagten, ihnen hätten die Workshops mit den Journalisten Spaß gemacht. Neun von zehn gaben an, sie würden Journalismus und die Fallstricke von Desinformation nun besser verstehen.

Copyright Interview: „In jeder Klasse fällt mindestens ein Kind auf Fake News herein“ mit Juliane von Reppert-Bismarck, geführt von Silke Fokken, DER SPIEGEL (online), 15.10.2019

¹**populistisch:** die Themenwahl bewusst auf die Stimmung innerhalb der Bevölkerung ausrichtend, um eigene politische Absichten durchzusetzen

Aufgabenmerkmale

Thema	Schulische Workshops zur Aufklärung von Schülerinnen und Schülern über Desinformationen und Fakenews
Aufgabenbeschreibung	<p>Bei dem vorliegenden Text handelt sich um den Abdruck eines Internetauftritts der Zeitschrift „Der Spiegel“, auf dem ein Interview veröffentlicht wurde. Der Text selbst ist also durch den Paratext (Header und Navigationsleiste) des Internetauftritts gerahmt, auf den sich auch zwei der Teilaufgaben beziehen.</p> <p>Der Text gliedert sich in drei Abschnitte: einen kurzen, typografisch durch Fett-druck hervorgehobenen Teaser (128 Wörter), einen mittellangen Auszug aus dem Interview (291 Wörter) und einen Infokasten (139 Wörter) mit empirischen Erfahrungsdaten der Organisation „Lie Detectors“, der die im Interview getätigten Aussagen argumentativ stützen soll.</p> <p>Der Text verfügt über eine klare Struktur, eine hohe Informationsdichte, eine stellenweise komplexe Syntax und einen anspruchsvollen Wortschatz. Eventuell unbekannte Wörter ('Lie Detectors' (Zeile 7)) werden entweder im Text selbst</p>

	erklärt, in einer Fußnote erläutert ('populistisch' (Zeile 16)) oder sind für den Aufbau eines globalen Textverständnisses und die Lösung der Teilaufgaben nicht relevant. Auch wenn sich der Text sprachlich und thematisch nicht an Schülerinnen und Schüler richtet, berührt die Thematik dennoch ihre Lebenswelt, da sie die potentielle Zielgruppe der Organisation „Lie Detectors“ sind. Dies ermöglicht eine subjektive Involvierierung und eine mögliche Anschlusskommunikation auf der sozialen Ebene.
Textform	Sachtext teilweise diskontinuierlich
Fokus	HSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen, // MSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen, (3.4.3)

Teilaufgabe 2.1

- 2.1 In welchem Magazin wurde das Interview veröffentlicht?



RICHTIG	(in dem Onlinemagazin) Spiegel (Online)
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Lesehilfen nutzen: z. B. Textsorte, Aufbau, Überschrift, Illustration, Layout // MSA: Textschemata erfassen: z. B. Textsorte, Aufbau des Textes, (3.2.4); HSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen // MSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen, (3.4.3)
Kompetenzstufe	Ib
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Zur Beantwortung dieser Teilaufgabe können zwei unterschiedliche Informationen herangezogen werden: Zum einen kann die Information dem Kopfbereich der abgedruckten Internetseite entnommen werden. Dass sie hier prominent und typografisch auffällig platziert ist, erleichtert die Bearbeitung der Teilaufgabe. Zudem kann bereits vorhandenes Wissen über die Superstrukturen solcher Internetauftritte herangezogen werden.

Zum anderen kann die Fußnote zur Bearbeitung herangezogen werden. Schülerinnen und Schüler, die diese Quelle wählen, denen aber die Zitierweise solcher Quellen nicht vertraut ist, deuten das Wort „Copyright“ fälschlicherweise als Titel des Magazins:

Teilaufgabe 1:

In welchem Magazin wurde das Interview veröffentlicht?

Copyright

Schülerscan aus der Pilotierung

Schülerinnen und Schüler, die die Bezeichnung „Magazin“ nicht verstehen, beantworten die Frage anhand der Unterscheidung von digitalen und analogen Medien:

Teilaufgabe 1:

In welchem Magazin wurde das Interview veröffentlicht?

 Social Media

Schülerscan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 2.2

2.2 Das Interview wurde auf der Website unter der Rubrik „Leben und Lernen“ veröffentlicht.

Welche weiteren Rubriken gibt es? Nenne eine.



RICHTIG	Politik ODER Meinung ODER Wirtschaft ODER Panorama ODER Sport ODER Kultur ODER Netzwerk ODER Wissenschaft
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: MENÜ

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Lesehilfen nutzen: z. B. Textsorte, Aufbau, Überschrift, Illustration, Layout // MSA: Textschemata erfassen: z. B. Textsorte, Aufbau des Textes, (3.2.4); HSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen // MSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen, (3.4.3)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, die abgedruckte Navigationsleiste der Internetseite auszuwerten und durch Aufbau lokaler Kohärenz eine der Rubriken zu identifizieren. Erschwert wird die Bearbeitung dadurch, dass sich die genannte Rubrik und die anderen Rubriken in ihrer Schriftgröße typografisch unterscheiden und die Schülerinnen und Schüler auf Grund ihres bisherigen Textsortenwissens inferieren müssen, dass die Rubrik nur so groß geschrieben ist, weil diese Rubrik gerade ausgewählt wurde. Schülerinnen und Schüler, die kein semantisches Verständnis des Begriffs der Rubrik haben, sondern diese nur auf Grund von ähnlicher Gestaltung identifizieren, wählen hier als Antwort „Spiegel“, weil das Wort typografisch der Rubrik „Leben und Lernen“ am ähnlichsten ist:

Teilaufgabe 2:

Das Interview wurde auf der Website unter der Rubrik „Leben und Lernen“ veröffentlicht. Welche weiteren Rubriken gibt es? Nenne eine.

 Spiegel

Schülerscan aus der Pilotierung

Natürlich stellt der Abdruck der Internetseite keine authentische Umgebung dar, da auf der Internetseite selbst in der Interaktion andere Navigationsunterstützungen angeboten werden; die angegebenen, abgedruckten Titel der Rubriken lassen sich hier aber durch Aufbau lokaler Kohärenz zwischen Navigationsleiste und Kopfbereich in ihrer Funktion als Rubrikbezeichnungen erkennen, sodass hier kein Wissen über Hypertexte und deren Funktionen vorhanden sein muss.

Teilaufgabe 2.3

- 2.3 Wie lautet der vollständige Name der Person, die das Interview geführt hat?



RICHTIG	Silke Fokken
---------	--------------

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Lesehilfen nutzen: z. B. Textsorte, Aufbau, Überschrift, Illustration, Layout // MSA: Textschemata erfassen: z. B. Textsorte, Aufbau des Textes, (3.2.4); HSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen // MSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen, (3.4.3)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, eine explizit gegebene, durch den Kursivdruck typographisch auffällige Einzelinformation (Zeile 6) lokalisieren und wiedergeben zu können. Erleichtert wird die Bearbeitung zudem durch die vorangestellte Präposition „von“, die hier den Genitiv ersetzt.

Eine Hürde bei der Bearbeitung ist jedoch, dass die Interviewerin im Verlauf des Interviews nicht wieder genannt wird, sondern hier das Magazin „Spiegel“ als *Totum pro parte* als Interviewpartner aufgeführt wird. So werden Schülerinnen und Schüler, die den Text nur nach Namen scannen, den Namen Reppert-Bismarck weitaus häufiger lokalisieren und ihn dann für eine plausible Antwort auf die Frage halten:

Teilaufgabe 3:

Wie lautet der vollständige Name der Person, die das Interview geführt hat?

Julian von Reppert-Bismarck

Schülerscan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 2.4

2.4 Welchen Beruf hat Juliane von Reppert-Bismarck laut Text?



RICHTIG	Journalistin
---------	--------------

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen // MSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen, (3.4.3)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Aufgabe testet die Fähigkeit, eine im Text explizit gegebene, prominent platzierte (Zeile 4) und wiederholte (Zeile 9) Einzelinformation lokalisieren und wiedergeben zu können.

Schülerinnen und Schüler, die eine Antwort geben, die sich auf globales Textverständhen stützt, machen sich vielleicht nicht die Mühe, nach der gesuchten Einzelinformation zu suchen; die in der Aufgabenstellung gewählte Bezeichnung „Beruf“ macht jedoch klar, dass solche Antworten als falsch zu werten sind:

Teilaufgabe 4:

Welchen Beruf hat Juliane von Reppert-Bismarck laut Text?

Sie arbeitet bei Lit Defectors

Schülerscan aus der Pilotierung

Schülerinnen und Schüler, denen es nicht gelingt, ein globales Textverständnis aufzubauen, scannen den Text nur nach Berufsbezeichnungen und ziehen zur Beantwortung der Frage fälschlicherweise den Infokasten heran:

Teilaufgabe 4:

Welchen Beruf hat Juliane von Reppert-Bismarck laut Text?

Lehrerin

Schülerscan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 2.5

- 2.5 Wie heißt die von Reppert-Bismarck gegründete Organisation?



RICHTIG	Lie Detectors
---------	---------------

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen // MSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen, (3.4.3)
Kompetenzstufe	Ib
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Zur Beantwortung dieser Teilaufgabe muss **lokale Kohärenz** zwischen den Zeilen 7 und 10 aufgebaut werden, um zu erkennen, dass sich das Adjektiv „gleichnamig“ (Zeile 10) auf den zuvor eingeführten Begriff „Lie Detectors“ (Zeile 7) bezieht. Dass die Information durch die Anführungszeichen im Text als Titel bzw. Name markiert ist und so markiert auch mehrfach wiederholt wird (vgl. Zeile 11, Zeile 35 und unmarkiert Zeile 44), erleichtert die Bearbeitung der Teilaufgabe jedoch.

Teilaufgabe 2.6

- 2.6 Warum gründete Reppert-Bismarck diese Organisation laut Text?



RICHTIG	sinngemäß: um Schülerinnen und Schüler zu Lügendetektoren auszubilden(, die falsche von wahren Nachrichten unterscheiden können) Hinweis: In der Antwort muss der Aspekt der Vermittlung der Kompetenz enthalten sein.
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: um Falschmeldungen im Internet zu überprüfen/aufzuspüren ODER um Schülerinnen und Schüler zu erklären, was Fake News sind

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen // MSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen, (3.4.3)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Zur Beantwortung dieser Teilaufgabe muss **lokale Kohärenz** zwischen den Zeilen 7 bis 10 hergestellt werden. Die kausale Verbindung wird durch das kausale, satzverbindende Adverb „deshalb“ (Zeile 10) kohäsiv markiert. Dies zu erkennen, erfordert aber das Verständnis solcher satzverbindenden, kohäsiven Mittel.

Schülerinnen und Schüler, die diese kausale Markierung nicht lokalisieren, ziehen zur Beantwortung eine andere Textstelle heran oder versuchen, die Frage auf Grund ihres globalen Textverständnisses zu beantworten. Bei all den folgenden Antworten fehlt jedoch der Aspekt der Vermittlung, also das Ausführen, wie die Organisation die Jugendlichen schützen möchte bzw. wie das Verbreiten der Falschnachrichten unterbunden werden soll. Das „Wie“ ist jedoch der zentrale Aspekt zur Beantwortung der Frage:

Teilaufgabe 6:

Warum gründete Reppert-Bismarck diese Organisation laut Text?

Es weil Kinder und jugendliche immer wieder auf fake news reih fallen

DL08006a

Schülerscan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 6:

Warum gründete Reppert-Bismarck diese Organisation laut Text?

Um Kinder und jugendliche von falsch meldungen zu schützen

DL08006a

Schülerscan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 6:

Warum gründete Reppert-Bismarck diese Organisation laut Text?

Frau Reppert - Bismarck gründete diese Organisation um das verbreiten von fake news unter Kinder zu vermeiden und zu unterbinden.

Schülerscan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 2.7

- 2.7** Welche der folgenden Aussagen stimmt laut Text?
Die von Reppert-Bismarck gegründete Organisation ...

- A ist in 10 Ländern aktiv.
- B richtet sich an Schülerinnen und Schüler ab der ersten Klasse.
- C schickt Journalistinnen und Journalisten in Schulen.
- D möchte Lehrerinnen und Lehrer fortbilden.

RICHTIG	C
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen, // MSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen, (3.4.3)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, den Text auf das Vorhandensein einer Information (Zeile 11/12) hin zu überprüfen. Erleichtert wird die Bearbeitung dadurch, dass die anderen möglichen Antwortoptionen alle anhand desselben Absatzes negiert werden können (Zeile 11 bis 14). Die verlangt jedoch genaues Lesen des genannten Absatzes.

Teilaufgabe 2.8

2.8

-  Was sind die Aussagen „**Ein Inder heiratet seine Schlange**“ und „**Flüchtlinge bekommen Handys geschenkt**“ laut Text?



RICHTIG	sinngemäß: Falschmeldungen / Fake News / erfundene Nachrichten / Lügen
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen // MSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen, (3.4.3)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Zur Beantwortung der Frage muss **lokale Kohärenz** zwischen den Zeilen 1 bis 3 aufgebaut werden. Erschwert wird die Bearbeitung dadurch, dass der Zusammenhang der Aussagen nicht kohäsiv markiert wurde, das heißt, es finden sich keine satzverbindenden Konjunktionen oder Adverbien, die den Bezug der Sätze untereinander markieren. Aber da als richtige Antworten auch Synonyme zugelassen werden, kann die Antwort auch auf Grund einer semantischen Analyse der vorgegebenen Sätze vor dem Hintergrund eines globalen Textverständnisses gegeben werden, ohne die konkrete Textstelle identifizieren zu müssen.

Schülerinnen und Schüler, denen weder die lokale noch die globale Kohärenzleistung gelingt, beantworten die Frage hinsichtlich der vermeintlichen Funktion der Aussagen im Text auf Grund ihres Wissens über Superstrukturen in journalistischen Texten. Sie beachten dabei aber weder die Aufgabenstellung, die durch den Wortlaut „laut Text“ nicht nach der Funktion, sondern nach einer Definition bzw. einen Oberbegriff fragt, noch den Umstand, dass die Aussagen zwar im Teaser stehen und durch Anführungszeichen markiert wurden, hier aber nicht die Funktion einer Schlagzeile haben.

Teilaufgabe 8:

Was sind die Aussagen „Ein Inder heiratet seine Schlange“ und „Flüchtlinge bekommen Handys geschenkt“ laut Text?

~~schlay scilen~~

Schülerscan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 2.9

2.9 Was hat die Shell-Jugendstudie laut Text gezeigt?



RICHTIG	sinngemäß: dass viele Jugendliche (in Deutschland) sehr empfänglich für populistische Parolen sind
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen // MSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen, (3.4.3)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, eine im Text explizit gegebene Information (Zeile 15-16) zu lokalisieren und wiederzugeben. Erleichtert wird die Lokalisierung zum einen dadurch, dass das Wort „Shell-Jugendstudie“ durch die Bindestrichschreibung schnell durch Scannen zu lokalisieren ist. Zum anderen übernimmt die Aufgabenstellung das Verb „zeigen“ aus dem Text. Erschwert wird hier die Beantwortung dadurch, dass die Information in der Frage der Interviewerin lokalisiert werden muss und dies den bisherigen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler widerspricht. Sie versuchen dann, die Frage anhand einer anderen Textstelle zu beantworten. So bringen sie zum Beispiel den Begriff „Studie“ auf Grund ihrer bisherigen Erfahrungen mit Kollokationen in Texten mit statistischen Daten in Form von Prozentangaben in Verbindung und wählen zur Beantwortung dann Informationen aus dem Infokasten (vgl. Zeile 55):

Teilaufgabe 9:

Was hat die Shell-Jugendstudie laut Text gezeigt?

*Es einige geben an jetzt den Journalismus
besser zu verstehen*

Schülerscan aus der Pilotierung

Eine andere Schwierigkeit birgt der Wortschatz und die wahrscheinlich unbekannte Semantik der Information, auch wenn diese in einer Fußnote erklärt wird. Dies führt dann zwar zur Lokalisierung der richtigen Textstelle, aber zu einer falschen Verarbeitung und Wiedergabe der Aussage:

Teilaufgabe 9:

Was hat die Shell-Jugendstudie laut Text gezeigt?

*Deutsche Jugendliche sind
sehr empfänglich für Politik*

Schülerscan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 2.10

2.10 Stimmen folgende Aussagen laut Text?

	Fake News ...	ja	nein
1	werden auch für Rechtspopulismus genutzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	werden von Medien immer richtiggestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	überzeugen mindestens ein Kind pro Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	werden von Jugendlichen für Jugendliche formuliert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RICHTIG	1: ja 2: nein
RICHTIG	3: ja 4: nein

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen // MSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen (3.4.3)
Kompetenzstufe	1) III, 2) II
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Lokalisierung und Verarbeitung verschiedener, im Text verstreuter Informationen, die mit den Aussagen im Aufgabentext abgeglichen werden müssen. Die erfragten Aspekte beziehen sich alle auf *Fake News*.

Um die Aussage a) in 1 verifizieren zu können, muss Kohärenz zwischen den Zeilen 18-21 aufgebaut werden. Erschwert wird die Bearbeitung dadurch, dass in der Aussage der Aufgabenstellung das Nomen „*Rechtspopulismus*“ verwendet wird. Da das Wort jedoch nicht frequent und somit semantisch und graphematisch auffällig ist, ist die Lokalisierung dadurch nur gering beeinträchtigt, da der Text immer noch danach abgescannt werden kann.

Aussage b) von 1 lässt sich anhand der Zeilen 24-25 falsifizieren. Erleichtert wird die Bearbeitung hier dadurch, dass die Aussage der Aufgabenstellung den Textlaut „*Medien*“ der gesuchten Textstelle übernimmt.

Die Aussage a) in 2 ist eine Paraphrase der Zeile 1 und kann an ihr belegt werden. Dass diese durch den Fettdruck typographisch auffällig und prominent platziert ist, erleichtert die Verifizierung dieser Aussage. Zudem wird die Information in den Zeilen 31-32 wiederholt.

Um zu erkennen, dass sich Aussage b) nicht am Text belegen lässt, muss Kohärenz zwischen den Zeilen 18-21 aufgebaut werden, um zu erkennen, dass Kinder und Jugendliche hier nicht das Agens des Satzes sind. Erleichtert wird die Falsifizierung der Aussage auch durch die Passivkonstruktion „*adressiert werden*“ (Zeile 21).

Teilaufgabe 2.11

2.11 Reppert-Bismarcks Mitstreiterinnen und Mitstreiter ...

- A werden in einwöchigen Workshops geschult.
- B arbeiten mit ausgewählten Beispielen.
- C vermitteln ihre eigenen politischen Überzeugungen.
- D besuchen vor allem Dorf- und Brennpunktschulen.

RICHTIG	B
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen // MSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen, (3.4.3)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit, eine im Text explizit gegebene Information (Zeilen 46/47) zu lokalisieren, zu verarbeiten und wiederzugeben. Dass der entsprechende Absatz, in dem sich die Information lokalisieren lässt, bereits in der Aufgabenstellung angegeben wird, erleichtert die Bearbeitung der Teilaufgabe. Auch, dass die Aufgabenstellung das wortverwandte Wort des Textes „nützlich“ verwendet, erleichtert die Bearbeitung. Schülerinnen und Schüler, die keine Kohärenz Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit, den Text auf das Vorhandensein einer bestimmten Information (vgl. Zeile 39) hin zu überprüfen. Erleichtert wird die Bearbeitung dadurch, dass die Formulierung der richtigen Antwortoption den Textlaut „ausgewählte Beispiele“ übernimmt. Dennoch erfordert die Bearbeitung der Aufgabe das genaue Lesen des Textes und das Abgleichen der in den Antwortoptionen gemachten Aussagen mit diesem, da alle Antwortoptionen Aspekte und/oder Wortlaute des Textes aufgreifen.

In der Pilotierung wurde, neben der richtigen Antwortoption, am häufigsten die erste Antwortoption angewählt, da das Wort „Workshop“ auf Grund seiner fremdsprachlichen Graphematisch leicht zu scannen ist und die Schülerinnen und Schüler dann nicht mehr genau genug lesen, um „eintägig“ von „einwöchig“ (vgl. Zeile 38) unterscheiden zu können, zumal beide Wörter sich strukturell sehr ähnlich sind. Auch die Formulierung „Dorf- und Brennpunktschule“ ist durch die Ergänzungsschreischriftschreibung graphematisch auffällig und wird deshalb leicht lokalisiert. Auch die Falsifizierung dieser plausiblen und attraktiven Antwortoption erfordert genaues Lesen.

Teilaufgabe 2.12

2.12 Im Infokasten wird die Formulierung „digitale Kluft“ verwendet.

Was ist an dieser Stelle damit gemeint? Erkläre.



RICHTIG	sinngemäß: Die Nutzung digitaler Plattformen durch Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte unterscheidet sich stark voneinander.
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	Wortbedeutungen klären, (3.2.3); aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen, (3.4.6)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Aufgabe testet die Fähigkeit, eine Begriffserklärung durch Aufbau lokaler Kohärenz in den Zeilen 46 bis 49 eigenständig zu inferieren und zu formulieren. Dafür muss zunächst die Formulierung selbst lokalisiert werden, da die Aufgabenstellung keine Zeilenangabe enthält. Anschließend müssen die Informationen der Zeilen 47 bis 49 verknüpft und verarbeitet werden, sodass aus ihnen die richtige Begriffserklärung inferiert werden kann. Da das Wort „*Kluff*“ den meisten Schülerinnen und Schülern nicht bekannt sein dürfte, kann hier auch kein bereits vorhandenes sprachliches Wissen zur Erklärung des sprachlichen Bildes herangezogen werden. Das offene Format erschwert die Bearbeitung der Teilaufgabe zusätzlich.

Teilaufgabe 2.13

2.13 Stimmen die folgenden Aussagen laut Infokasten?

	ja	nein
1 Mehr als die Hälfte der Jugendlichen nutzt Snapchat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Rund die Hälfte der Lehrkräfte nutzt Facebook.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Jugendliche nutzen vor allem visuell geprägte Medien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Snapchat ist bei Jugendlichen erfolgreicher als Instagram.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Snapchat ist bei Lehrkräften beliebt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Facebook ist eine visuell geprägte Plattform.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 „ <i>Falschmeldungen in sozialen Medien</i> “ ist bereits ein häufiges Unterrichtsthema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Neun von zehn Jugendlichen finden das Thema „ <i>Fallstricke der Desinformationen</i> “ spaßig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RICHTIG	1. a) Mehr als die Hälfte der Jugendlichen nutzt Snapchat. b) Rund die Hälfte der Lehrkräfte nutzt Facebook.	ja <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> nein <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
RICHTIG	2. a) Jugendliche nutzen vor allem visuell geprägte Medien. b) Snapchat ist bei Jugendlichen erfolgreicher als Instagram.	ja <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
RICHTIG	3. a) Snapchat ist bei Lehrkräften beliebt. b) Facebook ist eine visuell geprägte Plattform.	ja <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
RICHTIG	4. a) „ <i>Falschmeldungen in sozialen Medien</i> “ ist bereits ein häufiges Unterrichtsthema. b) Neun von zehn Jugendlichen finden das Thema „ <i>Fallstricke der Desinformationen</i> “ spaßig.	ja <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen // MSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen (3.4.3)
Kompetenzstufe	1) II, 2) Ib, 3) III, 4) V
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Lokalisierung, Verknüpfung und Verarbeitung verschiedener, verstreuter Informationen, die mit den Aussagen im Aufgabentext abgeglichen werden müssen. Die erfragten Aspekte beziehen sich alle auf die Informationen aus dem Infokasten „Aus den Erfahrungen der Lie Detectors“.

Aussage a) in 1 kann anhand der Zeile 49 widerlegt werden. Hier muss die Prozentangabe dahingehend verarbeitet werden, dass die Nutzerzahl von Snapchat mit 48,6 Prozent unter der Hälfte der Gesamtheit der Jugendlichen liegt. Die Aussage b) in 1 kann anhand der Zeile 47 belegt werden. Hier muss erkannt werden, dass 49,6 Prozent fast 50 Prozent sind und das demnach der Hälfte der Lehrerschaft entspricht.

Die Aussage a) in 2 kann anhand der Zeilen 48-49 belegt werden. Dass die Aussage der Aufgabenstellung den Wortlaut „visuell geprägte“ übernimmt, erleichtert die Lokalisierung der entsprechenden Textstelle. Um die Aussage b) in 2 falsifizieren zu können, müssen die jeweiligen Prozentangaben der Zeilen 48-49 miteinander verglichen werden.

Die Aussage a) in 3 lässt sich anhand der Zeile 47 falsifizieren; um die Aussage b) falsifizieren zu können, muss lokale Kohärenz zwischen den Zeilen 47 und 48 aufgebaut werden.

Um die Aussage a) in 4 falsifizieren zu können, muss lokale Kohärenz zwischen den Zeilen 51 und 54 aufgebaut werden. Erschwert wird die Bearbeitung dadurch, dass das Wort „Thema“ und das Thema „Umgang mit Falschmeldungen in sozialen Medien“ in benachbarten Sätzen vorkommen und das in einer kataphorischen Beziehung. Diese müssen die Schülerinnen und Schüler erst einmal verstehen, um zu erkennen, dass wenige Lehrkräfte („weniger als die Hälfte“) dieses Thema bereits zum Unterrichtsthema gemacht haben.

Um die Aussage b) in 4 falsifizieren zu können, muss der Satz der Zeilen 56-58 syntaktisch genau analysiert werden, um zu verstehen, dass die im Text benachbarten Wörter „Journalismus und die Fallstricke von Desinformation“ kein Themenbenennung des Workshops ist. Dies ist gerade in Hinblick auf a) eine Herausforderung.

Teilaufgabe 2.14

- 2.14** Eine Schülerin meint: „Juliane von Reppert-Bismarck gibt dieses Interview nicht nur, um über ihre Organisation und Fake News zu informieren.“

Was könnte sie damit meinen? Erkläre.



RICHTIG	sinngemäß: Sie nutzt dieses Interview auch, um Werbung für ihre Organisation zu machen ODER um ihre Popularität zu erhöhen.
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Intention(en) eines Textes erkennen, // MSA: Intention(en) eines Textes erkennen, insbesondere Zusammenhang zwischen Autorintention(en), Textmerkmalen, Leserwartungen und Wirkungen, (3.4.5)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Zur Beantwortung der Frage müssen mögliche Intentionen der interviewten Person auf Grund bereits vorhandenen Wissens über die Textfunktionen der Textsorte „Interview“ als subjektiv geprägten, dialogischen Informationstext **reflektiert** und **eigenständig inferiert werden**. Erschwert wird die Bearbeitung dadurch, dass der Text auf Inhaltebene kaum Anhaltspunkte für die werbende Intention bietet, da weder zum Mitmachen noch zum Spenden aufgerufen wird und es findet sich auch keine Verlinkung auf eine mögliche Seite der Organisation, welche als text-strukturelle Markierung für die Intention, mehr Popularität zu erzielen, gewertet werden könnte. Auch auf sprachlicher Ebene wird auf persuasive, wertende Formulierungen seitens der Interviewten überwiegend verzichtet. Die Schülerinnen und Schüler müssen ihr (implizites) Vorwissen über die Textsorte „Interview“ aktivieren, um zu erkennen, dass diese Textsorte auch eine selbst-darstellende, expressive Funktion seitens des oder der Interviewten (und manchmal auch des Interviewers/der Interviewerin) beinhaltet.

5.2. Anregungen für den Unterricht

Im Unterricht kann eine Weiterarbeit sowohl **thematisch** als auch **strukturell** erfolgen: Es kann also das alltagsrelevante Thema „Fake News“ aufgegriffen werden UND es kann das Lesen von Sachtexten näher in den Blick genommen werden.

Das Lesen von Sachtexten:

Es ist wichtig, mit den Schülerinnen und Schülern **die Funktion und Objektivität der Darstellung empirischer Daten in Sachtexten**, so wie sie hier im Infokasten vorzufinden sind, **kritisch zu hinterfragen: Sind die Daten denn repräsentativ? Wird die Zahl der Befragten angegeben? Sind die Daten objektiv erhoben worden? Was sagen die Daten objektiv aus?**

Gerade der Infokasten eignet sich für eine nähere Betrachtung und Hinterfragung der Glaubwürdigkeit bzw. Aussagekraft der darin dargestellten Informationen, da aus ihm gar nicht hervorgeht, wie groß die Stichprobe war und er zudem mit „Aus den Erfahrungen der Lie Detectors“ überschrieben ist. Schülerinnen und Schüler können hier auch überlegen, wie man die Informationen des Infokastens grafisch darstellen könnte. Dazu müssen die Informationen des Textes genau gelesen werden und beispielsweise folgende Fragen beantwortet werden: *Wie viele Diagramme braucht man? Welche Art von Diagrammen eignet sich für welche Daten?*

Anschließend kann auch eine eigene Befragung in der Klasse oder in der gesamten Schule durchgeführt werden, da das Thema direkt die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler betrifft und so eigene Erfahrungswerte mit Fake News thematisiert werden können. Dazu muss überlegt werden, welche Fragen man stellt, wie man die Daten erhebt, auswertet und das Ergebnis dann grafisch aussagekräftig darstellt.

Mit Hinblick auf Teilaufgabe 6 kann im Unterricht auch auf die Bedeutung von **kohäsiven Mitteln zur Herstellung von Satzzusammenhängen** eingegangen werden. Unter lesedidaktischer Perspektive eignen sich Sätze gut als kleinste Gliederungseinheiten von Texten, da es hier bereits darum geht, zwischen Wörtern eines Satzes (oder benachbarter Sätze) einen Sinnzusammenhang herzustellen. Leseschwache Schülerinnen und Schüler erfassen oft nur einzelne sintragende Wörter – vor allem Nomen, Verben oder Adjektive – ohne ihre Beziehung zueinander im Satzkontext zu verstehen.

Sie glauben, den Text verstanden zu haben, ohne wichtige Sinnzusammenhänge zu erkennen, da sie kohäsive Strukturen gar nicht erfassen. Möchte man dem entgegenwirken, sollte man

Schülerinnen und Schüler für **syntaktisch-kohäsive Zusammenhänge** sensibilisieren. Hier wird deutlich, dass der Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* ein wesentlicher Bestandteil der anderen Kompetenzbereiche darstellt.

Häufig bleiben das Satz- und auch das Textverständnis oberflächlich, weil die logischen Zusammenhänge zwischen einzelnen Bezeichnungen und Aussagen nicht verstanden werden: Über- und Unterordnungen, Kausalzusammenhänge, Folgerungen etc. werden ignoriert. Um diese Zusammenhänge zu erkennen, müssen Schülerinnen und Schüler lernen auf „**Strukturmarker**“ zu achten, d. h. Wörter, die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Aussagen, Sätzen etc. herstellen.

Wenn Wörter in Sätzen in Verbindung gebracht werden, dann gibt es bestimmte Mittel, durch die diese Verbindung entsteht. Es ist jedoch wichtig zu verstehen, dass fehlende kohäsive Mittel nicht immer textuelle Fehler sind, ihr Fehlen allerdings unangemessen sein kann:

Beispiel: "Es schneit. Wir gehen schwimmen."

Es fehlt eine Konjunktion als Kohäsionsmittel, dies ist aber höchstens eine unangemessene Formulierung, keine falsche. Ausnahmen bilden paarige oder mehrteilige Kohäsionsmittel, bei denen das Fehlen eines Teils nicht nur als unangemessen, sondern als unkorrekt bezeichnet werden kann (ein "zwar" ohne ein "aber", ein "andererseits" ohne ein "einerseits").

VERKNÜPFUNGSMITTEL:

Verknüpfungsmittel verknüpfen mehrere Satzteile eines Satzes oder benachbarte Sätze miteinander. Die wichtigsten Verknüpfungsmittel sind:

- **Unterordnende Konjunktionen** (= Subjunktionen)

Die Subjunktionen verknüpfen Teilsätze zu komplexen Sätzen und leiten einen Nebensatz ein. Typische Subjunktionen sind: „weil“, „dass“, „obwohl“, ...

- **Nebenordnende Konjunktionen**

Nebenordnende Konjunktionen verbinden Satzelemente auf derselben hierarchischen Ebene. Typische Konjunktionen sind „und“, „oder“, „denn“, „aber“, ...

- **Konjunktional-, Pronominal- und andere Typen von Adverbien**

Diese Adverbien haben im Unterschied zu den Sub- und Konjunktionen Satzgliedcharakter: „also“, „außerdem“, „deshalb“, „darüber“, „allerdings“ wären Beispiele dafür.

Neben den Verknüpfungsmitteln spielen für den Satzzusammenhang auch Verweis- und Zeigemittel eine große Rolle: Auch innerhalb eines einzigen Satzes können Referenzobjekte wieder aufgenommen werden. Dies stellt besonders bei kataphorischen Verweisen für Schülerinnen und Schüler ein Problem dar.

Man sollte ihnen also auch erklären, welche **Arten der Wiederaufnahme** innerhalb eines Satzes möglich sind.

Gerade den durch die Verknüpfungsmittel hergestellten logischen Zusammenhang zu erkennen bzw. zu rekonstruieren, fällt Schülerinnen und Schülern oft schwer. Hier helfen Übungen, die sie dazu bringen, implizites Wissen explizit zu machen und über Satzzusammenhänge nachzudenken. Solche Aufgaben lassen sich schnell selbst verfassen und können analog den folgenden einfach selbst „nachgebaut“ werden:

Das unterstrichene Wort im folgenden Satz gibt einen Zusammenhang an. Welchen?

„Auf wie viel Zeitersparnis kann der Radfahrer hoffen, wenn er abspeckt oder sich ein leichteres Rad zulegt?“ (Zeilen 24/25)

Bedingung Begründung Art und Weise Folge

Das unterstrichene Wort im folgenden Satz gibt einen Zusammenhang an. Welchen?

„Da werden auch noch an den Bremsgriffen ein paar Gramm eingespart, indem man teure Karbonfasern verwendet.“ (Zeilen 2/3)

Bedingung Begründung Art und Weise Folge

Das unterstrichene Wort im folgenden Satz gibt einen Zusammenhang an. Welchen?

„Denn Gewicht zu reduzieren kostet Geld.“ (Zeile 7)

Bedingung Begründung Art und Weise Folge

Zur Übung kann auch das folgende Arbeitsblatt eingesetzt werden:



Arbeitsblatt: Textzusammenhang – Kohäsion/Kohärenz begründen

Kohäsionsmittel verbinden verschiedene Teile eines Textes miteinander. Wenn Kohäsionsmittel verwendet werden, sollt ihr Folgendes überprüfen:

Korrekte Verwendung: Stellt sicher, dass sie richtig benutzt werden. Das bedeutet, dass es keine Grammatikfehler gibt und dass das Kohäsionsmittel und das Bezugselement in ihren grammatischen Merkmalen übereinstimmen, damit die Verbindungen Sinn ergeben.

Angemessene Verwendung: Überprüft, ob die Kohäsionsmittel angemessen verwendet werden. Das ist der Fall, wenn sie klare Bezüge zu einem bestimmten Textelement herstellen und keine verschiedenen Beziehungen möglich sind.

Denkt daran: Kohäsionsmittel können zwar richtig, aber dennoch unangemessen verwendet werden. Das passiert, wenn sie keine klaren Verweise oder Beziehungen herstellen.

Arbeitsauftrag: Analysiere die Beispiele unten und identifiziere, wo die Kohäsionsmittel korrekt und angemessen verwendet wurden und wo nicht. Begründe deine Antwort.

1. Henry foulte Johann. Er ist darüber verärgert.

Begründung:

2. Lea hat gestern Abend einen netten Mann kennen gelernt. Am nächsten Tag überlegt sie sich zum einen, ob sie ihn anrufen soll. Sie macht sich aber auch Gedanken, ob sie auf seinen Anruf warten soll. Denn vor nicht langer Zeit hat sie schlechte Erfahrungen mit einem solchen Anruf gemacht.

Begründung:

3. Helga zu Lotte: "Ich muss dir das Neueste erzählen. In meiner Fußballmannschaft gibt es eine neue Mitspielerin. Sie heißt Erna und spielt sehr gut. Sie spricht einen seltsamen Dialekt und sie ist ein wenig schüchtern. Sie wohnen in der Nähe des Fußballplatzes."

Begründung:

4. Robert hat eine Katze. Er hat sich lange überlegt, was für ein Haustier er sich anschaffen soll. Er hat sich für eine Katze entschieden, weil sie viel pflegeleichter ist als ein Hund. So muss er sich nicht groß um seinen Kater kümmern, außer dass er ihm jeden Tag Essen bereitstellen muss.

Begründung:

5. Man will nie arbeiten gehen. Denn sie gefällt dir im Allgemeinen nicht.

Begründung:

6. Herbert geht zum Arzt, weil, wenn das Kopfweh sehr stark ist, es besser ist, vorsichtig zu sein.

Begründung:

7. Du gehst mir gehörig auf die Nerven, weil du läufst mir wie ein Hund nach.

Begründung:

8. Wir sollen vor vier Wochen eine Stunde geschwänzt haben. Das ist eine Aktion, derer wir uns besser nicht erinnern.

Begründung:

9. Ich bin Fan der SBB. Sie hat ein so großes Angebot wie keine Bahn auf der Welt.

Begründung:

Lösung



- (1) Das „er“ im zweiten Satz hat kein eindeutiges Bezugselement; es könnte sich auf Henry oder Johann beziehen.
- (2) Es fehlt „zum anderen“ (denn „zum einen“ im Satz 2).
- (3) Die „und“-Verbindungen sind korrekt angewendet.; „Sie wohnen“ – falsch, weil 3. Form Singular ODER weil vorher kein passendes Bezugselement zu „sie“ genannt wurde.
- (4) „die Katze“ und „seinen Kater“ -Bezug nicht korrekt.
- (5) Es besteht eine unklare Verbindung zwischen den beiden Sätzen (Satz 1: „man“; Satz 2: „dir“ / Satz 1: „arbeiten“ als Verb, Satz 2: „sie“ (die Arbeit)).
- (6) „Weil“ und „wenn“ sind inhaltlich richtig angewendet, allerdings nicht korrekt platziert. „*Herbert geht zum Arzt, weil es besser ist, vorsichtig zu sein, wenn das Kopfweh sehr stark ist.*“
- (7) „Weil“ ist hier korrekt angewendet. (Die Verbstellung im Nebensatz ist allerdings falsch)
- (8) „Derer“ ist nicht korrekt angewendet. Korrekt: „an die“.
- (9) Hier fehlt das Kohäsionsmittel „weil“+ Nebensatz/ oder „denn“ + Hauptsatz. Die Verbindung zwischen „Ich bin Fan der SBB“ und „Sie hat ein so großes Angebot wie keine Bahn auf der Welt“ ist somit nicht klar.

Eine weitere Übungsmethode zur Unterstützung beim Aufbau **lokaler Kohärenzen**, die den semantischen und kohäsiven Aspekt gleichermaßen fordert und fordert, hat Steffen Gailberger 2011 vorgestellt. Hier geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler den Prozess der Kohäsion selbst steuern bzw. selbst herstellen können. Dazu schlägt Gailberger vor, dass Schülerinnen und Schüler bewusst darüber informiert werden, dass folgende „Stichwort-Texte“ der Übung zum Aufbau lokaler Kohärenzen dienen, da diese Texte sehr einfach sind. Diese Einfachheit begünstigt jedoch auch leseschwächere Schülerinnen und Schüler, da es hier nicht um umfassendes Textverstehen geht.

Folgendes Arbeitsblatt kann zum Anwenden dieser Methode eingesetzt werden:



Arbeitsblatt zur Unterstützung beim Aufbau lokaler Kohärenzen

- (1) Lies aufmerksam die drei „Stichwort-Texte“.
- (2) Erstelle für jeden der „Stichwort-Texte“ eine passende Überschrift.

Eingang – Braunbär – Papagei – Futter kaufen – Pommes kaufen – Affen (mehr als 30 Minuten) – die Löwen (haben geschlafen) – Pinguine – viele weitere Tiere – der große Spielplatz – Ausgang – nach Hause

Wagen holen – zum Eingang rollen – die Tür öffnet sich automatisch – frische Kokosnuss – frisches Gemüse – Saft und Cola – surrende Kühlregale – Milch ist ausverkauft – Chips, Erdnüsse und Salzstangen – lange Schlange – bezahlen – Ausgang

voller Parkplatz – große Halle – Geruch nach Diesel – eine Stimme, die man kaum versteht – Abfahrt 11.47 Uhr – Gleis 11 – Verspätung – nun: Abfahrt 12.10 Uhr – Ärger – Coffee to go – riesige Plakatwände – die Wagen rollen ein – einsteigen – Vorsicht bei der Abfahrt

1. Überschrift

2. Überschrift

3. Überschrift

Partnerarbeit

- (3) Wähle einen der vorgegebenen Texte aus und schreibt ihn in einen vollständigen Satz um. Nutze dabei geeignete Verknüpfungen, um den Text verständlicher zu machen.

- (4) Besprich deine Ideen mit deinen Mitschülerinnen oder Mitschülern. Tauscht euch darüber aus, welche Wörter oder Sätze ihr gewählt habt, um den Zusammenhang im Text deutlich zu machen.

Der Text eignet sich auch für das **Einüben und Anwenden von Lesestrategien**. Im Rahmen des Projektes BiSS-Transfer Brandenburg in Kooperation mit dem LISUM und der Universität Potsdam wurde ein Lesestrategieset speziell für Sachtexte entwickelt: **Lesenavigator 2.0**

Der Lesenavigator ist ein Instrument, mit dem Schülerinnen und Schüler lernen sollen, Lesestrategien beim Erschließen von Sachtexten anzuwenden. Die Lesestrategien sind auf einzelnen Karten dargestellt und können zielgerichtet von den Schülerinnen und Schülern selbst eingesetzt werden. Sie werden von der Lehrkraft eingeführt und können dann innerhalb und außerhalb des Unterrichts sowohl in kooperativen Lernsituationen als auch in Einzelarbeit angewendet werden. Es gibt je nach Lesekompetenz ein Starter- und ein Profi-Set sowie zwei Beobachtungsbögen als Zusatzmaterial.

Das gesamte Material ist kostenfrei zugänglich unter folgendem Link:

<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesenavigator>

Folgendes Merkblatt kann den Schülerinnen und Schülern zusätzlich an die Hand gegeben werden:



Merkblatt: LeseNavigator 2.0: Sachtexte lesen und verstehen mithilfe von Lesestrategien

Schritt 1: Vor dem Lesen: Erwartungen klären

- Formuliere Erwartungen an den Text.
- Verschaffe dir einen Überblick durch die Überschrift, Teilüberschriften und Abbildungen.
- Notiere, worum es im Text vermutlich geht.
- Überlege, was du bereits über das Thema weißt und welche Fragen der Text beantworten könnte.

Schritt 2: Während des Lesens: Überfliegendes Lesen

- Lies Anfang, einige Sätze aus der Mitte und den Schluss.
- Überprüfe deine Vermutungen über den Inhalt.
- Achte besonders auf Überschriften, Abbildungen und Hervorhebungen.
- Formuliere das Thema des Textes.

Schritt 3: Während des Lesens: Genaues Lesen

- Lies den Text genau, Satz für Satz, Wort für Wort.
- Setze „?“ neben unverstandene Textstellen.

Schritt 4: Während des Lesens: Textstellen klären

- Lies unklare Textstellen erneut.
- Kläre die Bedeutung durch erneutes Lesen der umliegenden Textstellen oder durch Nachschlagen unbekannter Wörter.

Schritt 5: Während des Lesens: Zentrale Textaussagen

- Lies den Text erneut.
- Markiere zentrale Aussagen oder formuliere sie am Rand.
- Teile den Text in Sinnabschnitte ein und setze passende Überschriften.
Tipp: Sinnabschnitte müssen nicht den Abschnitten des Textes entsprechen.

Schritt 6: Nach dem Lesen: Mindmap oder Tabelle erstellen

- Veranschauliche die Inhalte des Textes.
- Nutze Überschriften der Sinnabschnitte und zentrale Aussagen.

Schritt 7: Nach dem Lesen: Text bewerten und Funktion bestimmen

- Prüfe, ob der Text deine Erwartungen erfüllt hat.
- Überlege, welche Funktion der Text verfolgt (erklären, informieren, überzeugen, appellieren).
- Beurteile, ob der Text diese Absicht erreicht hat.

Schritt 8: Nach dem Lesen: Über die eingesetzten Lesestrategien nachdenken

- Reflektiere, welche Navigationsschritte dich beim Textverstehen am meisten unterstützt haben.

Quelle: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM): LeseNavigator 2.0. Sachtexte lesen und verstehen mithilfe von Lesestrategien. Broschüre 2023.

Anhand des folgenden Arbeitsblatts können die Strategien dann konkret angewandt werden:



Arbeitsblatt: Sachtexte verstehen



Algorithmen vs. Chancen: Ist KI gerecht?

Künstliche Intelligenz (KI) revolutioniert das Bildungssystem, aber nicht immer zum Guten. Erfahre, wie Vorurteile in Algorithmen deine schulische Laufbahn beeinflussen können und was dagegen getan wird.

— Künstliche Intelligenz ist überall, sogar in unseren Schulen. Von personalisierten Lernprogrammen bis hin zu automatisierten Bewertungssystemen – die Technologie verspricht, das Lernen effizienter und individueller zu gestalten. Aber was passiert, wenn die Algorithmen, die diese Systeme anstreben, nicht so neutral sind, wie wir denken?

Bias in Algorithmen ist nicht immer offensichtlich.

Der unsichtbare Feind:

Bias in Algorithmen

Algorithmen sind nicht einfach nur Code; sie sind von Menschen programmiert und können daher auch menschliche Vorurteile widerspiegeln. Ein aktuelles Beispiel ist die Initiative „Prioritizing Radical Equity in AI Design“, die Schulen und Unternehmen dabei helfen will, ihre eigenen Vorurteile zu erkennen und zu bekämpfen.

Vorurteile in Algorithmen können in der Praxis sehr real sein. Stell dir vor, du verwendest eine Lern-App, die dir Mathematikaufgaben stellt. Die App passt die Schwierigkeit der Aufgaben an deine Leistung an. Klingt gut, oder? Aber was, wenn die App von Anfang an niedrigere Erwartungen an dich hat, weil du in einer bestimmten Postleitzahl wohnst oder dein Name auf eine bestimmte ethnische Zugehörigkeit hindeutet?

Oder nehmen wir ein weiteres Beispiel: Ein Algorithmus, der die „Risikostudenten“ identifiziert, die wahrscheinlich durch ihre Prüfungen fallen könnten. Wenn dieser Algorithmus auf historischen Daten basiert, die bereits von sozialen Vorurteilen geprägt sind, könnte er Schüler aus benachteiligten Verhältnissen fälschlicherweise als „Risiko“ einstufen. Das könnte dazu führen, dass diesen Schülern weniger Ressourcen und Aufmerksamkeit gewidmet wird, was ihre Chancen auf Erfolg weiter verringert.

Die Mechanismen hinter dem Bias

Es ist wichtig zu verstehen, dass Bias in Algorithmen nicht immer offensichtlich ist. Meistens ist es tief in den Daten vergraben, die zur Schulung der KI verwendet werden.

Zum Beispiel könnten historische Schuldaten zeigen, dass Schüler aus bestimmten soziokonomischen Verhältnissen tendenziell schlechtere Noten haben. Wenn diese Daten verwendet werden, um einen Algorithmus zu schulen, der die „besten“ Schüler für ein spezielles Förderprogramm auswählt, könnte das System unbewusst diese Schülergruppen benachteiligen.

Es ist Zeit, dass wir die ethischen Fragen [...] ernst nehmen und aktiv nach Lösungen suchen.



Diskutiert doch mal folgende Fragen in der Schule:

Ist KI in der Bildung immer fair?

Welche der folgenden Maßnahmen könnten helfen, Vorurteile in KI zu reduzieren?

- Sensibilisierungskampagnen
- Technische Überprüfungen der Algorithmen
- Gesetzliche Regelungen
- Nichts, das Problem ist nicht lösbar

Textquelle: SPIESSER.de - Das Jugendmagazin zu SPIESSER - Die Jugendzeitschrift. Jugend, Abitur, Schule, Studenter, Uni, Ausbildung, Musik, Film. Winter 2023, Nr. 196

Schritt 1: Vor dem Lesen

- Formuliere mindestens zwei Erwartungen an den Text.
- Verschaffe dir einen Überblick über den Artikel durch die Überschrift, Teilüberschriften und Abbildungen.
- Notiere kurz, worum es im Text vermutlich geht.
- Überlege, was du bereits über das Thema weißt, und stelle zwei Fragen, die der Text möglicherweise beantworten könnte.

Schritt 2: Während des Lesens

- Lies den Anfang, einige Sätze aus der Mitte und den Schluss des Textes.
- Überprüfe deine anfänglichen Vermutungen über den Inhalt. Achte dabei besonders auf Überschriften, Abbildungen und Hervorhebungen.
- Formuliere in einem Satz das Thema des Textes.

Schritt 3: Nach dem Lesen

- Prüfe, ob der Text deine Erwartungen erfüllt hat.
- Überlege, welche Funktion der Text verfolgt (erklären, informieren, überzeugen, appellieren).
- Reflektiere, welche der genannten Schritte dir am meisten beim Textverstehen geholfen haben.

Möchte man inhaltlich mit dem **Thema „Fake News“** weiterarbeiten, so ist es hilfreich, erst einmal zu klären, woran man Fake News erkennen kann. Das kann auch induktiv von den Schülerinnen und Schülern selbst erarbeitet werden, indem man ihnen bestimmte Fake News zur Analyse gibt und sie dann anhand der Beispiele selbst Kriterien entwickeln lässt, die ihnen beim Erkennen von Fake-News helfen können. Eine gute Quelle für solche Texte ist die Seite Kamelopedia:

<http://kamelopedia.net/wiki/Kamelopedia:Hauptseite>

Hier finden sich, in Anlehnung an Wikipedia, Einträge, die falsche Definitionen absichtlich stark semantisch und / oder strukturell markieren. Anhand solcher Einträge können semantische, lexikalische und strukturelle Merkmale erarbeitet werden, anhand derer man inkohärente oder persuasive/wertende Texte erkennen kann.

Man kann den Schülerinnen und Schülern aber auch folgendes Merkblatt an die Hand geben:



Merkblatt: Fake News erkennen

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

dieses Merkblatt unterstützt dich dabei, vorsichtig mit Informationen umzugehen und Fake News zu erkennen. In einer Welt, auf denen uns auf vielen Kanälen unterschiedliche und zahlreiche Informationen erreichen, ist es wichtig, zu erkennen, welche Informationen verlässlich sind und welche nicht.

Kenne ich den Absender?

Die Identifikation des Absenders/ der Absenderin ist entscheidend, um die Glaubwürdigkeit einer Nachricht einzuschätzen. Seriöse Nachrichten stammen oft von etablierten Nachrichtenagenturen, offiziellen Stellen oder vertrauenswürdigen Quellen.

Finde ich eine zweite Quelle?

Überprüfe die Nachricht, indem du nach weiteren Quellen suchst, die die gleiche Information liefern. Seriöse Berichte werden von mehreren unabhängigen Quellen bestätigt.

Ist die Nachricht fehlerfrei?

Authentische Nachrichten werden sorgfältig formuliert und überprüft. Achte auf Grammatik- und Rechtschreibfehler, da diese auf mangelnde Sorgfalt oder mögliche Falschinformationen hinweisen können.

Wenn (Prozent-)Zahlen vorkommen: Steht dabei, woher die Zahlen kommen?

Hinterfrage statistische Angaben und prüfe, ob die Quelle der Zahlen genannt wird. Vertrauenswürdige Nachrichten liefern klare Informationen über die Herkunft von Daten, um deren Glaubwürdigkeit zu unterstreichen.

Ist das Datum aktuell?

Achte darauf, dass das Datum der Nachricht aktuell ist. Manchmal werden veraltete Informationen wiederverwendet, um den Eindruck von Aktualität zu erwecken.

Passt die Überschrift zum Inhalt?

Vergleiche die Überschrift mit dem tatsächlichen Inhalt der Nachricht. Ungenaue oder irreführende Überschriften können darauf hinweisen, dass es sich um Fake News handelt.

Tipp: Wenn bei einer Nachricht mehrere Fragen mit „Nein“ beantwortet werden, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass es sich um Falschnachrichten handelt.

Zum Thema: „Wie kann ich Social Media Fake News erkennen?“ findet sich eine schülergerechte Aufbereitung mit zusätzlicher Literatur, Links und Glossar unter:

https://www.digitalcheck.nrw/digital-weiterwissen/wie-kann-ich-social-media-fake-news-erkennen?pk_campaign=005Suchkampagne&pk_kwd=social%20media%20fake%20news&pk_source=googleAds&pk_medium=PPC&pk_content=604926231006&gad_source=1&qclid=CjwKCAiA98WrBhAYEiwA2WvhOsfcAasF1vXB9D-hf_8doE-TIuEz8fqNOx3GtB3Cde1ePgAq3TmC9xoCy1MQAvD_BwE

Die Seite bietet den Schülerinnen und Schülern ebenfalls die Möglichkeit, ihr gesamtes Digital-Dasein interaktiv zu testen und zu reflektieren.

Mittlerweile stehen den Schülerinnen und Schülern auch online einige digitale Nachrichtentests zur Verfügung, mit denen sie ihren eigenen Umgang mit Fakenews – auch spielerisch – überprüfen können:

SWR FAKEFINDER

Fake News betreffen alle Generationen und verunsichern viele. Welche Gefahr geht von Falschnachrichten aus? Um medienkompetent auf diesem Gebiet zu werden, gibt es spielerische Möglichkeiten, z. B. an einer Fakefinder-Challenge teilzunehmen

<https://swrfakefinder.de>

NEWSTEST

Die Stiftung Neue Verantwortung hat einen digitalen Selbsttest entwickelt, bei dem Fragen und Behauptungen gezeigt werden, die eingeschätzt und bewertet werden müssen. Dadurch können Teilnehmende ihre Fähigkeiten im Umgang mit Nachrichten im Internet überprüfen.

<https://der-newstest.de>

BAD NEWS - DAS SPIEL

Das Spiel wurde für Menschen ab 15 Jahren von der niederländischen Organisation DROG für den Einsatz in Bildung und Forschung entwickelt. Es geht darum, Medienkompetenzen zu stärken und im Fokus stehen Falschmeldungen im Internet.

www.getbadnews.de



Ein Handbuch zur Überprüfung von Desinformation und Medienmanipulation kann hier kostenlos runtergeladen werden: https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user_upload/materials_and_ordering_system/download/L212_Handbuch_Desinformation.pdf



Unter folgendem Link findet sich ebenfalls eine Aufgabe, bei der Schülerinnen und Schüler üben können, Meinung bzw. Wertung und Information in journalistischen Texten zu unterscheiden:

<https://www.br.de/alphalernen/faecher/deutsch/5-uebungen-kommentar100.html>



Mehr Informationen zur Organisation „Lie Detectors“ finden sich auf deren Internetseite: <https://lie-detectors.org/de/>



Auch correctiv.org bietet in ihrem Projekt „Reporter4You“ Informationen zum Faktenchecken. So findet sich unter <https://reporter4you.de/media4you/#faktencheckworkshop> ein ganzer Workshop, in dem anhand von YouTube-Videos erklärt wird, wie man zum Faktencheck-Profi wird.



Unter <https://reporter4you.de/lernmodul-6/> findet sich auch Unterrichtsmaterial zum Thema „Fake News“. In anderen Modulen gibt es weiteres Material zum Thema „Recherchieren“, „guter Journalismus“ usw. Auch dieses Projekt bietet an, Journalisten und Journalistinnen in die Schule zu schicken: <https://reporter4you.de/schulbesuche-von-journalisten/>

6. Literaturverzeichnis

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss: Beschluss vom 4.12.2003.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch: Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i.d.F. vom 23.06.2022).

6.1. *für den Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“*

Bangel, Melanie; Müller, Astrid (2014): Zur Entwicklung morphologischer Bewusstheit und basaler Lesefähigkeiten durch die Arbeit an Wort-(bildungs)strukturen. Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie - In: Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 19 36, S. 43-63.

Baurmann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hrsg.) (2019): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett Kallmeyer.

Baurmann, Jürgen (2009): Sachtexte lesen und verstehen. Grundlagen – Ergebnisse – Vorschläge für einen kompetenzfördernden Unterricht. Praxis Deutsch. Seelze: Klett Kallmeyer.

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2007): Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze: Klett Kallmeyer.

Feilke Helmuth (2002): Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten. In: Praxis Deutsch 176, S. 58-66.

Gailberger, Steffen (2011): Lesen durch Hören – Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Weinheim: Beltz.

Geppert, Maja (2006): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht 7(3), 2006, S. 227-241.

Gold, Andreas / Mokhlesgerami, Judith / Rühl, Katja / Schreblowski, Stephanie / Souvignier, Elmar (2006): Wir werden Textdetektive. Lehrermanual (Lernmaterialien). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Gugel, Günther (2016, Mai 28): Mobbing in der Schule. *Themenblätter im Unterricht Nr. 97, aktualisierte Fassung 05/2016*. Bonn. Abgerufen von <https://www.bpb.de/shop/materialien/themenblaetter/157343/mobbing-in-der-schule/>

Kammler, Clemens (2019): D-E Lesen – mit Texten und Medien umgehen. In: Baurmann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hrsg.). *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Klett / Kallmeyer. S. 102 – 136.

Köster, Juliane (2005): Wodurch wird ein Text schwierig? Ein Text für die Fachkonferenz. In: Deutschunterricht 58, S. 34-39.

Köster, Juliane (2006): Bildungsstandards und Lesekompetenz. In: Gaiser, Gottlieb / Münchenbach, Siegfried (Hrsg.): Leselust dank Lesekompetenz. Leseerziehung als fächerübergreifende Aufgabe. Donauwörth: Auer, S. 219-231.

Kutzelmann, Sabine / Rosebrock, Cornelia (2018): Praxis der Lautleseverfahren. Baltmannsweiler: Schneider.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM): LeseNavigator 2.0. Sachtexte lesen und verstehen mithilfe von Lesestrategien. Broschüre 2023.

Philipp, Maik / Schilcher, Anita (Hrsg.) (2012): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze: Klett Kallmeyer.

Philipp, Maik / Brändli, Martin / Kirchhofer, Katharina C. (Hrsg.) (2014): Kooperatives Lesen: Lese-fluss, Textverstehen und Lesestrategien verbessern. Seelze: Klett Kallmeyer.

Richter, Tobias / Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedin-gungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 25-58.

Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel / Rieckmann, Carola /Gold, Andreas (Hrsg.) (2017): Leseflüssig-keit Fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. 5. Auflage. Seelze: Klett Kall-meyer.

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Heft 200.

Spinner, Kaspar H. (2015): Lesen – mit Texten umgehen. In: Baurmann, Jürgen / von Brand, Tilman / Menzel, Wolfgang / Spinner, Kaspar H.: Methoden im Deutschunterricht.

Steinbrenner, Marcus / Wipräctinger-Geppert, Maja (2006): Verstehen und Nicht-Verstehen im Ge-spräch. Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht 7(3), 2006, S. 227-241

Streblow, Lilian (2004): Zur Förderung der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich / Artelt, Cordula / Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lese-kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275-305.

Tilman / Menzel, Wolfgang / Spinner, Kaspar H.: Methoden im Deutschunterricht.

Willenberg, Heiner (2007): Der Lehrer als Meisterleser. In: ders. (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schnei-der, S. 181-187.

6.2. für den Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘

Bahlo, N. & Steckbauer, D. (2011): Jugendsprache im Unterricht – Sprachkritik in der Schule und deren mediale Gestaltung. In: Arendt, Birte & Kiesendahl, Jana (Hrsg.): Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz (S. 191-215). V & R unipress Verlag.

Bangel, M. & Müller, A. (2014): Zur Entwicklung morphologischer Bewusstheit und basaler Le-sefähigkeiten durch die Arbeit an Wort-(bildung)strukturen. Erste Ergebnisse einer Interventi-onsstudie. In: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 19, Heft 36, 43-63.

Bangel, M. (2017). Wortbildung. In: Baurmann, J., Kammler, C., Müller, A. (Hrsg.). *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Praxis Deutsch*, (S. 303-306). Klett Kallmeyer Verlag.

Bredel, U. (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Schöningh Verlag.

Bollnow, O. F. (1966): Sprache und Erziehung. Kohlhammer Verlag.

Budde, M., Riegler, S. & Wipräctiger-Geppert, M. (2012): Sprachdidaktik Deutsch. Studien-buch Sprachwissenschaft. Akademie Verlag.

Esslinger, G. & Noack, B. (2020). *Das Komma und seine Didaktik*. Schneider Verlag Hohengeh-ren.

- Feilke, H. (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Feilke, H. & Bachmann, T. (Hrsg.). *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. (S. 11-34). Fillibach bei Klett Verlag.
- Feilke, H. & Rezat, S. (2018). Textsorten im Deutschunterricht – Was sollten LehrerInnen und SchülerInnen können und wissen? In: *die - Informationen zur Deutschdidaktik*, Heft 2, 24-38.
- Feilke, H. / Rezat, S. (Hrsg.) (2019). *Operatoren ‚to go‘. Ein Arbeitsheft zum Nachschlagen und Üben für das Fach Deutsch*. In: *Praxis Deutsch*, Heft 274, 3-7.
- Feilke, H. & Rezat, S. (2020). Textprozeduren: Lesen und Schreiben. In: *Praxis Deutsch*, Heft 281, 4-13.
- Fix, M. (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. UTB GmbH.
- Gnutzmann, C. (2003): Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch, K.R. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4., neu bearbeitete Auflage, S. 335-339). Francke Verlag.
- Granzow-Emden, M. (2014). *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Unter Mitarbeit von Johannes Luber. 2., überarbeitete Auflage. Narr Verlag.
- Häckl-Buhofer, A. (2002): Steuert Sprachbewusstheit den eigenen Sprachgebrauch? In: *Deutschunterricht*, Heft 3, 18-30.
- Heinz, T., Horn, A. (2011): Wörterbuchwerkstatt zur kritischen Semantik. In: Arendt, B. & Kiesendahl, J. (Hrsg.): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz* (S. 217-238). V & R unipress Verlag.
- Hoffmann, L. (2011): Zwischen wissenschaftlicher Grammatik und Schulgrammatik: die Terminologie. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Band 79, 33-56.
- IQB (2014): Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 13./14.03.2014.
- Jückstock-Kießling, N. & Stadter, A. (2014). *Schreibwege Deutsch. Schreibtraining für die Sekundarstufe II. Wege zum Kommentar*. Buchner Verlag.
- Kilian, J. (2011): Durch Sprachkritik lernen. Sprachdidaktische Beiträge einer Kritik der Sprache. In: Arendt, B. & Kiesendahl, J. (Hrsg.): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz* (S. 31-49). V & R unipress Verlag.
- KMK (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i.d.F. vom 23.06.2022. Zugriff am 27.11.2024 unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf.
- Köller, W. (1983): Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden?. Schneider Verlag Hohengehren.
- Lange, H. (2013). *Das Haus in der Dorotheenstraße*. Diogenes Verlag.
- Lehnen, K. (2011): Wie sich das Schreiben für die Sprachreflexion in der Schule nutzen lässt – und umgekehrt. Ansätze einer reflexiven Schreibdidaktik. In: Arendt, B. & Kiesendahl, J. (Hrsg.): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz* (S. 141-163). V & R unipress Verlag.
- Lindauer, T. (2011). Das Komma zwischen Verbgruppen setzen. In: Bredel, U. & Reißig, T. (Hrsg.). *Weiterführender Orthographieerwerb*, (S. 601-612). Schneider Hohengehren Verlag.

- Lindauer, T. (2007). *Wortbildung*. In: *Praxis Deutsch*, Heft 201, 6-16.
- Müller, A. & Fuhrhop, N. (Hrsg.) (2018). *Wörter bilden und verstehen*. In: *Praxis Deutsch*, Heft 271, 4-11.
- Müller, C. & Siever, T. (2011): Neue Medien und Wortschatzarbeit. In: die – Informationen zur Deutschdidaktik 3, Heft 1, 42-53.
- Neuland, E. (1994): Vielfältiges Deutsch und eine eigene Sprache. Anmerkungen zum Lernziel "Reflexiver Sprachgebrauch". In: Informationen zur Deutschdidaktik 18, Heft 4. 28-41.
- Peyer, A. (2011): Sätze untersuchen. Lernorientierte Sprachreflexion und grammatisches Wissen. Kallmeyer Verlag.
- Schiewe, U. (2011): Was ist Sprachkritik. In: Arendt, B. / Kiesendahl, J. (Hrsg.): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz* (S. 19-30). V & R unipress Verlag.
- Seidler, B. (2006). Salzkanone, Zuckerpeitsche oder Pfefferpistole? Wie man mit einem Quiz die Wortbildungsproduktivität der Schüler anregen kann. In: *Praxis Deutsch*, Heft 201, 37-41.
- Ulrich, W. (2011): Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. In: die – Zeitschrift für den Deutschunterricht 35, Heft 1, 9-21.
- Wöllstein, A. (Hrsg.) (2015). *Das topologische Modell für die Schule*. Schneider Verlag Hohenlohe.
- Zepter, A. L. (2015). Systemorientierter Grammatikunterricht. Sprachen erfinden und Grammatik entdecken. In: *Linguistische Berichte*, Heft 244, 385-408.

6.3. Weblinks

ARD Alpha. Online abrufbar unter: <https://www.br.de/alphalernen/faecher/deutsch/5-uebungen-kommentar100.html> (zuletzt abgerufen am 07.12.2023)

Bildungsserver Berlin Brandenburg. LeseNavigator. <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesenavigator> (zuletzt abgerufen am 07.12.2023)

Bundeszentrale für politische Bildung. (30.06.2010). M 03.05 "Wie liest man eine Statistik?" Online abrufbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/angebote/grafstat/klassencheckup/46358/m-03-05-wie-liest-man-eine-statistik/> (zuletzt abgerufen am 07.12.2023)

Bundeszentrale für politische Bildung. Themenblätter. Mobbing in der Schule. Online abrufbar unter: <https://www.bpb.de/shop/materialien/themenblaetter/157343/mobbing-in-der-schule/> (zuletzt abgerufen am 07.12.2023)

CORRECTIV Spotlight. correctiv.org (zuletzt abgerufen am 07.12.2023)

Digitalcheck NRW. https://www.digitalcheck.nrw/digital-weiterwissen/wie-kann-ich-social-media-fake-news-erkennen?pk_campaign=005Suchkampagne&pk_kwd=social%20media%20fake%20news&pk_source=googleAds&pk_medium=PPC&pk_content=604926231006&gad_source=1&qclid=CjwKCAiA98WrBhAYEiwA2WvhOsfcAasF1vXB9D-hf_8doE-TIuEz8fgNOx3GtB3Cde1ePgAq3TmC9xoCy1MQAvD_BwE (zuletzt abgerufen am 07.12.2023)

DROG. BAD NEWS - Von der Falschmeldung zum Chaos! www.getbadnews.de

Kamelopedia: <http://kamelopedia.net/wiki/Kamelopedia:Hauptseite> (zuletzt abgerufen am 07.12.2023)

Landesanstalt für Medien NRW. (06.03.2020). Was ist Desinformation? Betrachtungen aus sechs wissenschaftlichen Perspektiven. Online abrufbar unter: https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user_upload/materials_and_ordering_system/download/L212_Handbuch_Desinformation.pdf (zuletzt abgerufen am 13.12.2023)

https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf (zuletzt abgerufen am 07.12.2023)

Lie Detectors. Kritisches Denken: <https://lie-detectors.org/de/> (zuletzt abgerufen am 07.12.2023)

NEWSTEST. Wie gut bist du im Umgang mit Nachrichten im Internet? Selbsttest. <https://der-newstest.de> (zuletzt abgerufen am 07.12.2023)

Reporter4You. Fake News erkennen/ Recherchieren/ Guter Journalismus. Online abrufbar unter: <https://reporter4you.de/lernmodul-6/> (zuletzt abgerufen am 07.12.2023)

Reporter4You. Schulbesuche von Journalistinnen und Journalisten. Online abrufbar unter: <https://reporter4you.de/schulbesuche-von-journalisten/> (zuletzt abgerufen am 07.12.2023)

SenBWF/LISUM 201. ProLesen-Transfer Berlin. (Modul "Lesestrategien"). Rollenkarten für das reziproke Lesen. Online abrufbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesecurriculum/lesen_in_allen_faechern/Rollenkarten_reziprokes_Lesen.pdf (zuletzt abgerufen am 07.12.2023)

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. (2008). Wie man sich durch statistische Grafiken täuschen lässt. Online abrufbar unter: https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCR-FileNodeServlet/BWMonografie_derivate_00000082/8020_08001.pdf (zuletzt abgerufen am 07.12.2023)

SWR FAKEFINDER. <https://swrfakefinder.de> (zuletzt abgerufen am 07.12.2023)

v.wie.vincent: <https://www.youtube.com/watch?v=bmWw2cA2xew>

Vodafone Stiftung Deutschland. (Dezember 2020). Studie: Die Jugend in der Infodemie. Eine repräsentative Befragung zum Umgang junger Menschen in Deutschland mit Falschnachrichten während der Coronakrise. Online abrufbar unter: <https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/12/Studie-Vodafone-Stiftung-Umgang-mit-Falschnachrichten.pdf> (zuletzt abgerufen am 07.12.2023)

7. Literaturempfehlungen

7.1. für den Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘

Barnitzky, Horst / Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.) (2004): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Frankfurt a. M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.

Barnitzky, Jens (2004): Wie Kinder lernen können, ihre Anstrengungen und Erfolge zu würdigen – ein Lerntagebuch. In: Barnitzky, Horst / Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Frankfurt a. M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule, S. 100-110.

Barnitzky, Jens / Bosse, Ulrich / Gravelaar, Gisela (Hrsg.) (2007): Pädagogische Leistungskultur: Ästhetik, Sport, Englisch; Arbeits-/Sozialverhalten. Frankfurt a. M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.

- Baumann, Monika (2003): Lesetests. In: Bredel, Ursula / Günther, Hartmut / Ossner, Jakob / Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.), Didaktik der Deutschen Sprache. Band 2. Paderborn: Schöningh, S. 869-882.
- Baurmann, Jürgen / Müller, Astrid (2002): Experten und Anfänger lesen gemeinsam. Lesen und Verstehen von Sachtexten durch wechselseitiges Lehren und Lernen. In: Praxis Deutsch, Heft 176, S. 44-48.
- Baurmann, Jürgen / Müller, Astrid (2005): Lesen beobachten und fördern. In: Praxis Deutsch, Heft 194, S. 6-13.
- Baurmann, Jürgen (2009): Sachtexte lesen und verstehen. Grundlagen – Ergebnisse – Vorschläge für einen kompetenzfördernden Unterricht. Praxis Deutsch. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Baurmann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hrsg.) (2019): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2007): Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael / Drommler, Rebecca (2006): Texte lesen. In: Becker-Mrotzek, Michael / Kusch, Erhard / Wehnert, Bernd (Hrsg.): Leseförderung in der Berufsbildung. Duisburg: Gilles & Francke (KöBeS Heft 2 = Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik), S. 17-44.
- Becker-Mrotzek, Michael (2006): Sachtexte lesen (lernen). In: Efing, Christian / Janisch, Nina (Hrsg.): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft, S. 107-132.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.) (2007): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (= Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1). Seelze-Velber und Zug: Kallmeyer & Klett und Balmer.
- Böhnisch, Martin (Hrsg.) (2008): Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik „Kompetenzen im Deutschunterricht“ (Didaktik Deutsch Sonderheft). Hohengehren: Schneider.
- Bredel, Ursula / Günther, Hartmut / Ossner, Jakob / Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.) (2003), Didaktik der Deutschen Sprache. Band 2. Paderborn: Schöningh.
- Brüggemann, Jörn (Hrsg.) (2019): Bitte schön sachlich! Literaturwissenschaftliche und fachdидактические Perspektiven auf Sachtexte und Sachtextlektüre. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Heft 2.
- Christmann, Ursula / Groeben, Norbert (2002): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: München, S. 150-173.
- Demmrich, Anke / Brunstein, Joachim (2004): Förderung sinnverstehenden Lesens durch „Reziprokes Lehren“. In: Lauth, Gerhard / Grünke, Matthias / Brunstein, Joachim (Hrsg.): Lauth, Gerhard / Grünke, Matthias / Brunstein, Joachim (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie. Göttingen: Hogrefe, S. 279-290.
- Drommler, Rebecca / Linnemann, Markus / Becker-Mrotzek, Michael / Haider, Hilde / Stevens, Tobias / Wahlers, Judith (Hrsg.) (2006): Lesetest für Berufsschüler/innen. LTB-3 Duisburg: Gilles & Francke (KöBeS Heft 3 = Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik).
- Efing, Christian / Janisch, Nina (Hrsg.) (2006): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Feilke, Helmuth (2002): Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten. In: Praxis Deutsch, Heft 176, S. 58-64.

Gailberger, Steffen (2011): Lesen durch Hören – Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Weinheim: Beltz.

Gaiser, Gottlieb / Münchenbach, Siegfried (Hrsg.) (2006): Leselust dank Lesekompetenz. Leseerziehung als fächerübergreifende Aufgabe. Donauwörth: Auer.

Gravert-Götter, Helga (2005): Wer liest was? Lesen beobachten mit dem Lesepass. In: Praxis Deutsch, Heft 194, S. 28-30.

Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: München.

Grütz, Doris / Pfaff, Harald (2006): Sachtexte in der Hauptschule verstehen – vom Vorrang des Mündlichen. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide), Heft 1, S. 53-63.

Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch, Heft 176, S. 6-18.

Hurrelmann, Bettina (2007): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (= Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1). Seelze-Velber und Zug: Kallmeyer & Klett und Balmer, S. 18-29.

Kämper-van den Boogaart, Michael / Pieper, Irene (2008): Literarisches Lesen. In: Böhnisch, Martin (Hrsg.): Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik „Kompetenzen im Deutschunterricht“ (Didaktik Deutsch Sonderheft). Hohengehren: Schneider, S. 46-66.

Klipcera, Christian / Gasteiger-Klipcera, Barbara (2004): Aufbau von Lesefertigkeiten. In: Lauth, Gerhard / Grünke, Matthias / Brunstein, Joachim (Hrsg.), Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie. Göttingen: Hogrefe, S. 268-279.

Kutzelmann, Sabine / Rosebrock, Cornelia (2018): Praxis der Lautleseverfahren. Baltmannsweiler: Schneider.

Lauth, Gerhard / Grünke, Matthias / Brunstein, Joachim (Hrsg.) (2004): Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie. Göttingen: Hogrefe.

Menzel, Wolfgang (2002): Lesen lernen dauert ein Leben lang. Methoden zur Verbesserung der Lesefähigkeit und des Textverständnisses. In: Praxis Deutsch, Heft 176, S. 20-24.

Nix, Daniel (2007): Vorleseübung als Wortschatztraining. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Hohengehren: Schneider, 157-159.

Philipp, Maik / Schilcher, Anita (Hrsg.) (2012): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze: Klett Kallmeyer.

Philipp, Maik / Brändli, Martin / Kirchhofer, Katharina C. (Hrsg.) (2014): Kooperatives Lesen: Lesefluss, Textverstehen und Lesestrategien verbessern. Seelze: Klett Kallmeyer.

Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel / Rieckmann, Carola / Gold, Andreas (Hrsg.) (2017): Leseflüssigkeit Fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. 5. Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer.

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Heft 200.

Spinner, Kaspar H. (2015): Lesen – mit Texten umgehen. In: Baurmann, Jürgen / von Brand, Tilman / Menzel, Wolfgang / Spinner, Kaspar H.: Methoden im Deutschunterricht.

Willenberg, Heiner (2007): Der Lehrer als Meisterleser. In: ders. (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 181-187.

7.2. für den Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘

Bangel, M. (2012). Vom Mega-Event zum Conerto grosso. Fremdwörter in der Musik- und Jungsprache. In: Praxis Deutsch, Heft 235, 35-48.

→ Unterrichtsreihe zum Gebrauch und zur Wirkweise von Fremdwörtern (Anglizismen). Konzipiert für die Jahrgangsstufen 7-9. Mit Materialien.

Becker, S. (2005): Am Wortschatz arbeiten – systematisch. In: Deutsch, Heft 4, 40-43.

→ Erläuterungen zum Wortschatz und Überlegungen zur Wortschatzdidaktik.

Becker, S. (2005): Wörterbücher erstellen. In: Deutsch, Heft 4, 44-46.

→ Hinweise zur Durchführung eines Projektes, bei dem Schülerinnen und Schüler eigene Wörterbücher erstellen.

Bredel, U. (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Schöningh Verlag.

→ Einführung in die Beschäftigung mit Sprache und ihren Strukturen als Teil des Deutschunterrichts.

Einecke, G. (1998): Unterrichtsideen integrierter Grammatikunterricht. Textproduktion und Grammatik. 5.-10. Schuljahr. Klett Verlag.

→ Unterrichtsideen, die auf dem fachdidaktischen Prinzip der funktionalen Grammatik basieren. Dieser integrierte Grammatikunterricht bedeutet eine Hinwendung zu einem Unterricht, in dem über die sprachlichen und kommunikativen Funktionen nachgedacht wird.

Esslinger, G. & Noack, B. (2020): Das Komma und seine Didaktik. Schneider Verlag Hohengehren.

→ Ein didaktischer Zugang, Kommasetzung anhand der drei Kommatierungsgründe „Aufzählung“, „satzinterne Satzgrenzen“ und „Herausstellung“ zu vermitteln

Feilke, H. & Rezat, S. (2020): Textprozeduren: Lesen und Schreiben. In: Praxis Deutsch, Heft 281.

→ Beschreibung von Textprozeduren, die das Verfassen und Erkennen bestimmter Textsorten bzw. Textmuster erleichtern

Granzow-Emden, M. (2013): Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Narr Verlag.

→ Einführung in die deutsche Grammatik; verbindet schulgrammatisches Wissen mit neueren Grammatikmodellen.

Grundler, E. & Schöneberg, S. (2011): Sprachentdecker werden. Sprachaufmerksamkeit als Haltung anbahnen. In: Deutsch 27, 30-31.

→ Unterrichtsideen zum Sammeln und Entdecken von „Merk-Würdigem“.

Hoffmann, L. (2013): Deutsche Grammatik. Erich Schmidt Verlag.

→ Ausführliche deskriptive Darstellung grammatischer Phänomene, richtet sich insbesondere an Lehrende und enthält neben zahlreichen authentischen Gesprächs- und Textbeispielen zusätzlich Hinweise zur Relevanz und zu Verwendungszusammenhängen des jeweils beschriebenen Phänomens sowie Hinweise auf Schwierigkeiten, die Lernende beim Erwerb haben

können. Punktuell werden zudem Vergleiche zu anderen Sprachen, insbesondere zum Türkischen, gezogen.

Lindauer, T. & Sturm, A. (2010): Erweiterter Grammatikunterricht. In: die – Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 2, 33-42.

→ Darstellung von Inhalten und Methoden eines kompetenzorientierten Grammatikunterrichts.

May, Y. (2020): Einführungsstunden Grammatik Deutsch Klassen 7-8. Auer Verlag - AAP Lehrerfachverlage GmbH.

Müller, C. M. & Siever, T. (2001): Neue Medien und Wortschatzarbeit. In: die – Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 1, 42-53.

→ Hinweise zum Umgang mit (digitalen) Wörterbüchern im Unterricht. Mit umfangreicher Linkssammlung.

Oleschko, S. & Weitkamp, R. (2012): Sprachsysteme erkunden. Genus und Plural von Fremdwörtern. In: Praxis Deutsch, Heft 235, 28-34.

→ Unterrichtsreihe zum Entdecken von Regularitäten zur Verwendung des Artikels und zur Bildung von Pluralformen anhand von Wortbildungssuffixen. Konzipiert für die Jahrgangsstufen 5-7, eignet sich aber auch für leistungsschwächere 8. Klassen. Mit Materialien.

Osterwinter, R. (2001): Globusse, Globen oder Globi? Das Rechtschreibwörterbuch als Auskunftsquelle bei Grammatikfragen. In: Praxis Deutsch, Heft 165, 44-49.

→ Anregungen zur praktischen Arbeit mit Rechtschreibwörterbüchern für die Jahrgangsstufen 7-10. Mit Materialien.

Paul, I. (2002): Gesprochene Sprache als Reflexionsanlass im Grammatikunterricht. In: Der Deutschunterricht, Heft 3, 53-58.

→ Unterrichtsvorschlag zur Analyse gesprochener Sprache.

Peyer, Ann (2011): Sätze untersuchen. Lernerorientierte Sprachreflexion und grammatisches Wissen. Kallmeyer & Klett Verlag.

→ Theoretische Einführung in die Syntax, zahlreiche Anregungen für den Unterricht mit Materialien zur Analyse von Sätzen.

Praxis Deutsch (2006): Wortbildung. Heft 201.

Praxis Deutsch (2018): Wörter bilden und verstehen. Heft 271.

Rudolph, G. (2004): Vom Wert der Arbeit an Fremdwörtern im Muttersprachunterricht. In: Deutschunterricht, Heft 3, 23-28.

→ Didaktisch-methodische Vorschläge für die Jahrgangsstufen 8-10. Mit Materialien.

Schülerduden Grammatik (2013). Bearbeitet von Peter Gallmann, Horst Sitta, Maria Geipel und Anna Wagner. Dudenverlag.

→ Schülergerechte Erläuterung der deutschen Grammatik mit Beispielen aus authentischen Texten sowie Übungen.

Selimi, N. (2011): Wortschatz und Wissen über Wortbedeutungen schrittweise aufbauen. In: die – Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 1, 22-30.

→ Kurze theoretische und methodische Einführung in die Wortschatzarbeit.

Schöneberg, S. & Dreizehnter, A. (2011): Wenn das Geld auf der Bank liegt ... Mehrdeutige Wörter im Unterricht. In: Deutsch 27, 8-11.

→ Unterrichtsreihe zur Reflexion mehrdeutiger Wörter durch Rätsel und Sprachwitze. Konzipiert für Jahrgangsstufen 5-7, eignet sich auch für leistungsschwächere 8. Klassen. Mit Materialien auf zwei verschiedenen Niveaustufen.

Tophinke, D. (2012): „Borussio“, „Pfeffer“, „Explosion“ – Latinismen auf der Spur. In: Praxis Deutsch, Heft 235, 44-48.

→ Unterrichtsreihe zur Auseinandersetzung mit Latinismen. Konzipiert für die Jahrgangsstufen 9-10, eignet sich aber auch für leistungsstärkere 8. Klassen. Mit Materialien.

Ulrich, W. (2004): CD-ROM, DVD, SMS: Vernetzung von Entlehnungen im mentalen Lexikon. In: Deutschunterricht, Heft 3, 34-39.

→ Überlegungen zur „Fremdwort“-Didaktik, verdeutlicht am Beispiel der Kurzwörter und Initialwörter.

Ulrich, W. (2007): Wörter – Wörter – Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht. Schneider Verlag Hohengehren.

→ Kurze theoretische Einführung in die Wortschatzarbeit und exemplarische Übungen und Arbeitsblätter für die Wortschatzarbeit in den Klassenstufen 5-13.

Ulrich, W. (2011): Wortschatzarbeit im Deutschen. In: die – Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 1, 9-21.

→ Kurze theoretische und methodische Einführung in die Wortschatzarbeit.

Wrobel, A. (2011): Metaphern auf der Spur. Vom Abstrakten zum Konkreten und wieder zurück. In: Deutsch 27, 4-7.

→ Unterrichtsreihe zur Erarbeitung alltäglicher Metapher aus dem Bereich ‚Internet‘. Konzipiert für Jahrgangsstufen 5-7, eignet sich aber auch für höhere Jahrgangsstufen. Mit Materialien auf zwei verschiedenen Niveaustufen.

Zepter, A. L. (2015): Systemorientierter Grammatikunterricht. Sprachen erfinden und Grammatik entdecken. In: Linguistische Berichte, Heft 244, 385-408.

8. Anhang

Glossar für den Anhang „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“

Affixe: Oberbegriff für grammatische, gebundene Morpheme, die der Wortbildung und der Flexion dienen (z. B. Prä- und Suffixe).

Deklaratives und prozedurales Wissen: Das Langzeitgedächtnis enthält deklaratives und prozedurales Wissen. Deklaratives Wissen meint das Wissen über Sachverhalte, wie etwa Fakten und Begriffe, das meist gut versprachlicht werden kann. Prozedurales Wissen umfasst das Wissen über Handlungsabläufe und Produktionsregeln und kann weniger gut versprachlicht werden, da es sich häufig durch Verarbeitungsroutinen auszeichnet, also weitläufig automatisiert ist.

Derivation: Neben der Komposition die zentrale Wortbildungsart im Deutschen: Bildung neuer Wörter aus einem Ursprungswort, die in der Regel Affixe gelingt. Der Unterschied zur Flexion besteht darin, dass das Derivat ein neues Wort (Lexem) und keine neue Wortform darstellt.

Herausstellung: Herausstellungen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie zu einem Satz gehören, nicht aber syntaktisch in ihn integriert und häufig auch nicht integrierbar sind. Hierzu zählen zum Beispiel Zusätze.

Idiomatische Wendung: feste Verbindung mehrerer Wörter zu einer Einheit, deren Gesamtbedeutung sich nicht unmittelbar aus der Bedeutung der Einzelelemente ergibt (z. B.: „sich etwas aus den Fingern saugen“).

Induktion: Bei Aufgaben, die eine induktive Vorgehensweise evozieren, werden Einzelfälle vorgegeben, von denen auf eine Regelmäßigkeit geschlossen werden soll. Dieser Weg des logischen Schließens führt zur Festlegung von Regel- und Gesetzmäßigkeiten. Er stellt eine Umkehrung der Deduktion dar. Bei einer deduktiven Vorgehensweise werden in Aufgaben Regeln vorgegeben, die auf Beispiele angewendet werden sollen. Auf diese Weise werden die Schüler*innen vom Allgemeinen zum Einzelfall geleitet. Beide Vorgehensweisen können sich ergänzen.

Kohäsionsmittel: → *Textkohärenz und Textkohäsion*

Konjunktionen /Subjunktionen: Konjunktionen bezeichnet man auch als Bindewörter, da ihre Aufgabe darin besteht, Sätze, Satzglieder, Wortgruppen oder auch einzelne Wörter miteinander zu verbinden und diese Verbindung in semantischer und syntaktischer Hinsicht zu charakterisieren. Unterschieden werden nebenordnende Konjunktionen (und, denn, oder, ...) von unterordnenden (nebensatzeinleitenden) Subjunktionen (weil, obwohl, bevor, nachdem, ob, ...).

Konjunktiv I und II: Der Konjunktiv wird für die Darstellung einer Möglichkeit genutzt, wobei der Konjunktiv I vor allem in der indirekten Rede und der Konjunktiv II vor allem in Konditionalsätzen Verwendung findet. Gleichen sich bei einem Verb die Form des Konjunktiv I und die des Indikativs, wird auch hier der Konjunktiv II verwendet.

Konnektivpartikeln: Konnektivpartikeln stellen eine logische Verknüpfung zwischen Sätzen oder Äußerungen her, stehen dabei aber nicht wie Konjunktionen zwischen den Sätzen oder Äußerungen, sondern sind in den zweiten Satz / die zweite Äußerung integriert (z. B. allerdings, trotzdem, dennoch, währenddessen, danach, ...).

Konzeptionell mündlicher Sprachgebrauch: Unabhängig von der Realisierung als gesprochene oder geschriebene Sprache zeichnet sich ein konzeptionell mündlicher Sprachgebrauch durch Charakteristika aus, die eher der Mündlichkeit zuzuordnen sind, wie die Verwendung der Umgangssprache, vergleichsweise einfache Satzstrukturen und Interjektionen (Einzelwörter oder kurze Phrasen, die als satzwertige Äußerungen gebraucht werden, z. B. „Ach was!“, „Echt?“).

Konzeptionell schriftlicher Sprachgebrauch: Unabhängig von der Realisierung als gesprochene oder geschriebene Sprache zeichnet sich ein konzeptionell schriftlicher Sprachgebrauch durch Charakteristika aus, die eher der Schriftlichkeit zuzuordnen sind, wie komplexere

syntaktische Strukturen, der Gebrauch differenzierter Kohäsionsmittel, ggf. die Verwendung eines spezifischen Wortschatzes und eine hohe Informationsdichte.

Mentales Lexikon: Das mentale Lexikon ist der Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem Wissen über Wortbedeutungen, aber auch über syntaktische, morphologische, phonologische und orthografische Eigenschaften von Wörtern gespeichert wird.

Modalpartikeln: Modalpartikeln (auch Abtönungspartikeln, Abtönungswörter oder MP) gehören zu der Wortart der Partikeln. Sie sind nicht flektierbar und können keine Phrasen bilden. Modalpartikeln zielen nicht auf die Satzbedeutung, also das mit einem Satz Gesagte, sondern auf Erwartungen und Einstellungen von Sprechern und Hörern und dienen unter anderem dazu, die subjektive Einstellung einer Sprecherin oder eines Sprechers zum ausgesagten Inhalt auszudrücken.

Morpheme: Morpheme sind die kleinsten sprachlichen Einheiten, denen Bedeutungen oder grammatische Funktionen zugeordnet werden. Unterschieden werden Wortstämme (lexikalische Morpheme) von Präfixen, Suffixen und Flexionsmorphemen (grammatischen Morphemen). Ein Wort besteht aus einem oder mehreren Morphemen. Da die Bezeichnung den Schüler*innen nicht geläufig ist, werden Morpheme in den Aufgaben „Bausteine“ genannt.

Nomen/Substantiv: Nomen und Substantive haben ein festes Genus sowie einen bestimmten Numerus und Kasus, sind deklinierbar und artikelfähig. Im Satz stellen sie Köpfe von Nominalphrasen dar.

Partizip I und II: Partizipien sind infinite Verbformen. Beide Formen dienen im Satz als Adjektiv oder Adverb, das Partizip II kann auch zur Verwendung eines Verbs im Passiv, im Perfekt oder im Plusquamperfekt eingesetzt werden. Bei der Verwendung des Partizips als Adjektiv muss die Deklinationsendung berücksichtigt werden.

Phrasen: Eine syntaktisch abgeschlossene Einheit wird in der Linguistik als Phrase bezeichnet. Beispiele sind Nominalphrasen („der grüne Garten“) oder Präpositionalphrasen („vor der Schule“).

Präfix: Präfixe sind gebundene Morpheme, die einem Wortstamm vorangestellt werden. Oft ändert eine Präfigierung die Wortbedeutung (z. B. „be-laden“ und „ent-laden“). Oft wird für Präfixe die Bezeichnung „Vorsilbe“ verwendet. Problematisch ist diese Bezeichnung insofern, dass Präfixe auch aus mehreren Silben bestehen können (z. B. „wider-sprechen“).

Präpositionen: Präpositionen sind unflektierbare, also unveränderliche Ausdrücke, die Gegenstände oder Sachverhalte in eine spezifische inhaltliche Beziehung zueinander setzen. Sie weisen ihren Bezugswörtern – in der Regel Nomen oder Pronomen – einen Kasus (meist Akkusativ oder Dativ, seltener Genitiv) zu.

Pronomen: Pronomen stehen stellvertretend für ein vorher im Text genanntes Nomen und können selbstständige Satzglieder sein. Sie lassen sich in verschiedene Untergruppen einteilen, wie etwa Personalpronomen, die persönliche Fürwörter wie „ich“ und „du“ beinhalten.

Satzglieder: diejenigen Bestandteile eines Satzes, die nur als Ganzes verschoben werden können

Suffix: gebundenes Morphem, das der Wortbildung oder Flexion dient und an Wortstämme oder ggf. zuvor hinzugefügte Suffixe angehängt wird. Ein Beispiel hierfür wäre das Suffix „-ung“ („Ent-schuld-ig-ung“). Oft wird für Suffixe die Bezeichnung „Nachsilbe“ verwendet. Problematisch ist diese Bezeichnung insofern, dass Morphemgrenzen nicht zwingend mit Silbengrenzen identisch sind. So liegen bei dem Beispielwort „Entschuldigung“ die Morphemgrenzen bei „Ent-schuld-ig-ung“, die Silbengrenzen aber bei „Ent-schul-di-gung“.

Synchrone und diachrone Sprachbetrachtung: Während bei einer synchronen Betrachtungsweise Sprache zu einem bestimmten Zeitpunkt beobachtet wird, werden bei einer diachronen Betrachtungsweise sprachliche Phänomene zu verschiedenen Zeitpunkten untersucht.

Syntax: Satzlehre

Tempus: Formal werden im Deutschen sechs Tempusformen unterschieden. Dabei ordnet das grammatischen Tempus eines Verbs das Geschehen relativ zum Zeitpunkt der Äußerung (des Textes) oder einer zuvor eingeführten Zeit ein. Die Tempusform bestimmt nicht, wann ein Ereignis stattgefunden hat, stattfindet oder stattfinden wird. Sie erlaubt keine indirekte Bestimmung dieses Zeitpunkts (der Ereigniszeit), wie sie etwa mit „gestern“ oder „letztes Jahr“ möglich wird, wenn die Sprechzeit bekannt ist. Ein bestimmter Satz kann formal im Präsens stehen, aber nicht „in der Gegenwart“. Das Präsens ist also keine Zeit, sondern stellt einen Bezug zur Zeit her.

Textkohärenz und Textkohäsion: Die Textkohärenz meint den inhaltlichen, logischen Zusammenhang eines (gesamten) Textes. Unter Textkohäsion versteht man den semantisch-syntaktischen, satzgrenzenüberschreitenden, in der Regel jedoch lokal begrenzten Zusammenhang eines Textes. Kohäsionsmittel sind beispielsweise die Wiederholung von Wörtern oder Wortgruppen sowie Pronomen.

Varietät: Bestimmte Ausprägung von Einzelsprachen, z. B. Standardsprache, Umgangssprache, Fachsprachen, Dialekte, Soziolækte