

# Kompetenzen **ermitteln**

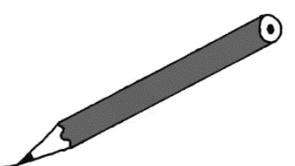
Deutsch

Didaktisches Material

2019

**3**

2 5 7 8 9





Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

die vorliegende Veröffentlichung enthält die Aufgabenstellungen, Lösungen und didaktischen Kommentierungen der KERMIT 3 Deutschaufgaben (2019)<sup>1</sup>, 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 den drei getesteten Kompetenzbereichen Lesen, Zuhören und Orthografie gegeben. Anschließend werden die bei KERMIT 3 (2019) eingesetzten Aufgaben mitsamt ihren jeweiligen Lösungen und didaktischen Kommentierungen wiedergegeben.

Wir möchten Sie darauf hinweisen, dass die vorliegende Veröffentlichung keine Testergebnisse Hamburger Schülerinnen und Schüler enthält; die Rückmeldung der Testergebnisse Ihrer Schülerinnen und Schüler erhalten Sie über Ihre Schulleitung direkt vom Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung.

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: [kermi@ifbq.hamburg.de](mailto:kermi@ifbq.hamburg.de)

Autorinnen und Autoren der fachdidaktischen Erläuterungen sind Prof. Dr. Michael Krelle und Daniela Gensing. Die gezeigten Testaufgaben entstanden in Kooperation von Lehrkräften aus 9 Bundesländern und Fachdidaktikern unter Federführung der Arbeitsgruppe von Prof. Dr. Michael Krelle, Technische Universität Chemnitz, (fachdidaktische Leitung) und des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.

Wussten Sie, dass Sie viele KERMIT 3- Aufgaben und Didaktische Materialien auch online finden können?

[www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben](http://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben)

---

<sup>1</sup> 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.



## Inhaltsverzeichnis

1. LESEN.....	6
1.1 Allgemeine Erläuterungen.....	6
1.2 Kompetenzorientierung „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ und der Bezug zu den Bildungsstandards .....	6
1.3 Zur Teilkompetenz „Textverstehen“ und zur Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben .....	8
1.4 Anregungen für den Unterricht.....	10
2. ZUHÖREN.....	14
2.1 Allgemeine Erläuterungen.....	14
2.2 Kompetenzorientierung im Bereich „Sprechen und Zuhören“ und der Bezug zu den Bildungsstandards .....	14
2.3 Zur Teilkompetenz „Hörverstehen“ und zur Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben .....	16
2.4 Anregungen für den Unterricht.....	17
3. ORTHOGRAFIE .....	21
3.1 Allgemeine Erläuterungen zum Kompetenzbereich Orthografie.....	21
3.2 Kompetenzorientierung und Bezug zu den Bildungsstandards .....	21
3.3 Zur Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben unter dem Gesichtspunkt einer qualitativen Fehleranalyse .....	25
3.4 Anregungen für den Unterricht.....	27
Aufgaben des Durchgangs 2019 .....	29
Lesen.....	30
Aufgabe 1: Drachen.....	30
Aufgabe 2: Pausenspiele.....	42
Zuhören .....	55
Aufgabe 1: Keine Angst, Hase!.....	55
Aufgabe 2: Wer kümmert sich um Kalif?.....	65
Aufgabe 3: Telegramm .....	75
Orthografie.....	85
1: Lückensätze .....	86
2: Korrekturaufgabe .....	92
Richtig oder falsch? .....	97
4. Wörtner ordnen.....	99
5. Begründungsaufgaben .....	100
4. Literatur .....	104
4.1 Ausgewählte Unterrichtsmaterialien und Zeitschriften.....	107

# 1. LESEN

## 1.1 Allgemeine Erläuterungen

Im Deutschunterricht der Primarstufe werden die Grundlagen für die Entwicklung der Schlüsselkompetenz „Lesen“ geschaffen. Lesekompetenz ist in mehrfacher Weise notwendig für eine erfolgreiche Lebensführung: Zum einen ist Lesen eine zentrale Bedingung für den Wissenserwerb in allen Schulfächern und für das lebenslange Lernen. Zum anderen ist Lesen Voraussetzung für die Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation (vgl. Bos u. a., 2003; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007). Darüber hinaus kann man Lesen als Beitrag zu gelingender Persönlichkeitsbildung ansehen, „z. B. im Hinblick auf ästhetische und sprachliche Sensibilität, Moralentwicklung und Empathiefähigkeit, Fremdverstehen und Teilhabe am kulturellen Gedächtnis“ (Hurrelmann, 2007, S. 22–23). In diesem Sinne formuliert die Kultusministerkonferenz (KMK, 2005, S. 9) folgende Ziele für den Unterricht:

*„Lesen ist ein eigenaktiver Prozess der Sinnkonstruktion. Die Grundschule führt zum genießenden, informierenden, selektiven, interpretierenden und kritischen Lesen und legt damit eine tragfähige Grundlage für weiteres Lernen, für weiteres selbstbestimmtes Lesen und eine bewusste Auswahl geeigneter Medien. Die Kinder erfahren, dass Lesen eine Auseinandersetzung mit der Welt ermöglicht und Vergnügen bereiten kann. Dazu werden an unterschiedlichen Texten Leseinteresse, Lesebereitschaft, Lesefertigkeit und sinnverstehendes Lesen entwickelt. Beim Hören und Lesen literarischer Texte beschäftigen sich die Kinder mit wichtigen, sie bewegenden Fragen und setzen sich identifizierend und abgrenzend mit literarischen Figuren auseinander. Schülerinnen und Schüler gehen mit unterschiedlichen Textsorten in verschiedenen Medien um und können sich ihrem Alter entsprechend in der Medienwelt orientieren, d. h. in Druckmedien, in elektronischen Medien sowie in Massenmedien.“*

## 1.2 Kompetenzorientierung „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ und der Bezug zu den Bildungsstandards

Die Bildungsstandards für den Kompetenzbereich Lesen im Fach Deutsch für den Primarbereich sind im Einzelnen (KMK, 2005, S. 11–13):

„über Lesefähigkeiten verfügen

- altersgemäße Texte sinnverstehend lesen,
- lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln.

über Leseerfahrungen verfügen

- verschiedene Sorten von Sach- und Gebrauchstexten kennen,
- Erzähltexte, lyrische und szenische Texte kennen und unterscheiden,
- Kinderliteratur kennen: Werke, Autoren und Autorinnen, Figuren, Handlungen,
- Texte begründet auswählen,
- sich in einer Bücherei orientieren,

- Angebote in Zeitungen und Zeitschriften, in Hörfunk und Fernsehen, auf Ton- und Bildträgern sowie im Netz kennen, nutzen und begründet auswählen,
- Informationen in Druck- und – wenn vorhanden – elektronischen Medien suchen,
- die eigene Leseerfahrung beschreiben und einschätzen.

#### Texte erschließen

- Verfahren zur ersten Orientierung über einen Text nutzen,
- gezielt einzelne Informationen suchen,
- Texte genau lesen,
- bei Verständnisschwierigkeiten Verstehenshilfen anwenden: nachfragen, Wörter nachschlagen, Text zerlegen,
- Texte mit eigenen Worten wiedergeben,
- zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben,
- Aussagen mit Textstellen belegen,
- eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen,
- bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen,
- Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Texten finden,
- handelnd mit Texten umgehen: z. B. illustrieren, inszenieren, umgestalten, collagieren.

#### Texte präsentieren

- selbst gewählte Texte zum Vorlesen vorbereiten und sinngestaltend vorlesen,
- Geschichten, Gedichte und Dialoge vortragen, auch auswendig,
- ein Kinderbuch selbst auswählen und vorstellen,
- verschiedene Medien für Präsentationen nutzen,
- bei Lesungen und Aufführungen mitwirken.“

Die mit diesen Standards verbundenen Kompetenzen sind im Leseunterricht der Grundschule anzustreben. Einige (z. B. „bei Lesungen und Aufführungen mitwirken“) lassen sich erkennbar eher als Standards für Lerngelegenheiten beschreiben. Bei anderen erweist es sich schon in der Unterrichtssituation als schwierig, diese in eine (überprüfbare) Leistungserwartung zu übersetzen (z. B.: „lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln“). Und nicht bei allen Standards ist es möglich, diese sinnvoll in Leistungsaufgaben, etwa für eine Klassenarbeit, umzusetzen (z. B. „sich in einer Bücherei orientieren“, „ein Kinderbuch selbst auswählen und vorstellen“).

Dieselben und noch einige weitere Einschränkungen ergeben sich, wenn es darum geht, Aufgaben für die einheitliche Testung großer Gruppen zu entwickeln, bei denen man notwendigerweise vom konkreten Unterricht in einzelnen Ländern, Schulen oder Klassen absehen muss (Krelle, 2015). Beim Standard „Kinderliteratur kennen: Werke, Autoren und Autorinnen, Figuren, Handlungen“ wären z. B. Klassen, die bestimmte Werke im Unterricht behandelt haben, systematisch im Vorteil; andere Standards lassen sich nicht in ökonomisch vertretbarer Weise testen oder objektiv auswerten (etwa „handelnd mit Texten umgehen: z. B. illustrieren, inszenieren, umgestalten, collagieren“).

Lesekompetenz umfasst darüber hinaus mehr als kognitive Fähigkeiten. Hinzu kommen auch:

- Freude am Lesen und positive Erfahrungen mit Büchern, Zeitschriften usw.,
- eine gewisse Selbstverständlichkeit im Umgang mit Sprache und Schrift,
- eine positive Integration des Lesens in das eigene Selbstbild,
- Beharrlichkeit im Umgang mit eventuellen Schwierigkeiten und Anforderungen,
- ein stabiles fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept, also die Überzeugung, *es zu können*.<sup>2</sup>

Auch diese weiteren zentralen Aspekte der Lesekompetenz lassen sich im Test nicht überprüfen. Hier kann es nur um den kognitiven Aspekt gehen.

Die Aufgaben in den Vergleichsarbeiten bzw. Kompetenztests oder Lernstandserhebungen in der 3. Jahrgangsstufe beziehen sich folglich auf diejenigen Standards, die gemäß den Anforderungen an eine Reihe von Testgütekriterien als prinzipiell testbar angesehen werden können. Das sind im Wesentlichen die Standards der Gruppe „Texte erschließen“, die sich am stärksten auf die kognitive Dimension der Lesekompetenz beziehen lassen. Emotionale und motivationale Aspekte, die faktisch sehr bedeutsam sein können, müssen für den Zweck des Leistungsvergleichs ausgeklammert werden. Sie werden aber im Leseunterricht immer eine zentrale Bedeutung behalten.

### **1.3 Zur Teilkompetenz „Textverstehen“ und zur Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben**

Das Erschließen von Texten stellt man sich nicht als ein bloß passives Aufnehmen einer im Text enthaltenen Information vor. Vielmehr wird angenommen, dass es sich beim Lesen um eine eigene Konstruktionsleistung handelt: „Die im Text enthaltenen Aussagen werden aktiv mit dem Vor-

---

<sup>2</sup> Siehe die vielzitierte Kompetenzdefinition von F. E. Weinert (2001, S. 27–28): Man versteht „unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Welt- und Sprachwissen des Lesers verbunden. Die Auseinandersetzung mit dem Text lässt sich als ein Akt der Bedeutungsgenerierung verstehen, bei dem das Vorwissen der Leser und die objektive Textvorgabe interagieren“ (Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001, S. 70–71). Man unterscheidet zudem basale bzw. „hierarchieniedrige“ und „hierarchiehohe“ Prozesse des Lesens.

Als grundlegend für das Textverstehen muss das eigentliche Erlesen von Wörtern und Sätzen angesehen werden. Solche Prozesse werden auch als „hierarchieniedrig“ bezeichnet. Nur wer einigermaßen flüssig lesen kann, ist in der Lage, Texten auch Informationen abzugewinnen. Konkret: Braucht das Erlesen eines Satzes länger, als Informationen im Arbeitsgedächtnis gehalten werden können, so misslingt selbst das Herstellen lokaler Kohärenz – der inhaltliche Zusammenhang geht verloren. Dieser Umstand stellt für Kinder in der Grundschule gelegentlich noch eine Komplikation dar. Ist die grundlegende Lesefertigkeit jedoch hinreichend geübt bzw. automatisiert, kommt es zu sog. „hierarchiehohen“ Prozessen des eigentlichen Textverstehens, die im Folgenden erläutert werden.

In Theorien des Textverstehens wird häufig zwischen verschiedenen Formen der mentalen Repräsentation von Bedeutungen unterschieden: Neben einer an der sprachlichen Oberfläche orientierten Form (z. B. Erinnern einer einzelnen Formulierung) stellt man sich bspw. eine propositionale Form vor (z. B. als sinngemäßes Erinnern einer bestimmten Information) sowie eine Repräsentation als mentales Modell bzw. Situationsmodell (etwa als allgemeine Vorstellung komplexerer Zusammenhänge, Personenkonstellationen oder räumlicher Verhältnisse). Diese verschiedenen Formen bauen zeitlich und logisch nicht aufeinander auf: Die Bedeutung eines unbekanntes Wortes kann man oft auf der Grundlage eines mentalen Modells oder mithilfe des eigenen Vorwissens rekonstruieren. In ein Situationsmodell gehen wiederum auch Annahmen ein, die der Leser bzw. die Leserin an den Text heranträgt. So kann er/sie z. B. eine Figur, über die im Text kaum etwas ausgesagt wird, mit vielen Merkmalen ausstatten. Insofern ist ein Situationsmodell nie nur text-, sondern immer auch vorwissensbasiert. Wenn im Text z. B. die Rede von einem Seemann ist, stellen sich manche Kinder einen älteren Herren mit Kapitänsmütze vor, andere haben ggf. einen konkreten Seemann vor Augen, den sie möglicherweise schon einmal getroffen haben usw. Fragen im Lesetest beziehen sich häufig auf diese unterschiedlichen Ebenen mentaler Repräsentationen auf Leserseite.

Auf der Textseite wirkt sich zusätzlich die Position der relevanten Information(en) auf die Schwierigkeit der Aufgaben aus. Die Informationen können z. B. mehr oder weniger explizit sein, an einer einzigen, mehr oder weniger prominenten Stelle stehen, auf Verbindungen mehrerer Textstellen beruhen, sich auf Inhalte oder Merkmale des Gesamttextes beziehen oder auch darüber hinausweisen.

Zusätzlich spielt für die Schwierigkeit von Leseaufgaben auch das Format der Aufgabenstellung eine Rolle (Kirsch, Jungeblut & Mosenthal, 1998). Dabei ist das Wiedererkennen vorgegebener Informationen kognitiv weniger anspruchsvoll als das aktive Produzieren.

Den oben formulierten Annahmen tragen die gängigen Kompetenzstufenmodelle Rechnung. Für den Grundschulbereich im deutschsprachigen Raum sind das die Modelle aus den Studien IGLU (Bos u. a., 2007), aus den zurückliegenden VERA-Studien (Groß Ophoff, Isaac, Hosenfeld & Eichler, 2008) und das Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Primarbereich (Bremerich-Vos & Böhme, 2009; Bremerich-Vos, Böhme, Krelle, Weirich & Köller, 2012). Letzteres liegt auch den VERA-Leseaufgaben zu Grunde.

## **1.4 Anregungen für den Unterricht**

Zur Lesekompetenz gehört u. a., dass man Wortbedeutungen schnell und sicher erfasst, bei Bedarf geschriebene Wörter lautlich richtig wiedergibt, die Struktur von Sätzen erkennt und versteht und dass man über die Satzgrenzen hinweg inhaltliche Beziehungen erfasst bzw. aufgrund von Schlüssen herstellt. Wenn die *höheren* Prozesse des Verstehens von Absätzen und des ganzen Textes gelingen sollen, müssen die *tieferen* Prozesse auf der Ebene der Wörter möglichst schnell und automatisiert verlaufen. Es kann davon ausgegangen werden, dass erst so genügend Ressourcen für die Bewältigung der *höheren* Prozesse zur Verfügung stehen.

Deshalb finden Sie hier zunächst einige Hinweise auf Verfahren, die sich im Zusammenhang mit der Förderung im Bereich der *hierarchieniedrigen* Prozesse bewährt haben. Es folgen des Weiteren Anmerkungen zum Üben von Lesemethoden bzw. -strategien. Im Anschluss werden Tipps gegeben, worauf man achten sollte, wenn man Leseaufgaben unter Bezug auf das hier vorgestellte Modell einer Stufung der Lesekompetenz entwickeln möchte. Schließlich wird daran erinnert, dass die Lesekompetenz mehr ausmacht als eine kognitive Fähigkeit.

### **1.4.1 Zur Förderung grundlegender Fähigkeiten**

Im Rahmen von kleinen Leseproben kann man – am besten in einem geschützten Bereich – ohne großen Aufwand ermitteln, wie Kinder einzelne Wörter erlesen. Wie gliedern sie die Wörter, dehnen sie einzelne Laute so, dass es gar nicht zu einem Verstehen der Wortbedeutung kommt? Gibt es häufiger Ersetzungen und Auslassungen, ohne dass sich die Kinder selbst korrigieren? Wie schnell wird überhaupt gelesen, wie viele Wörter werden z. B. in einer Minute bewältigt? So kann man die Voraussetzungen für eine gezielte Förderung schaffen.

Kinder, die Wörter noch häufig buchstabenweise erlesen, können üben, diese in Silben oder Morpheme zu gliedern, z. B. durch Silbenklatschen und dadurch, dass sie Wörter nach der Anzahl der Silben ordnen. Schwierigere, lange Wörter kann man mit Silbenbögen anbieten. Hilfreich sind auch Reimübungen. Die Kinder lernen hier, den reimenden Teil des Wortes als Einheit zu erfassen. Geht es um die Morphemstruktur, etwa von Verben im Rahmen von Sätzen, kann man die Verben ohne Flexionsendungen anbieten und die Kinder diese ergänzen lassen. Komplexere Wörter mit mehreren Stämmen kann man zerlegen. Besonders beliebt ist das Konstruieren und Erlesen von Fantazieszusammensetzungen wie z. B. *Tigerbär* oder *Affenelefant*, wobei die Schülerinnen und Schüler sich auch mit der Frage beschäftigen sollen, ob ein Tigerbär ein Bär oder ein Tiger ist. Hier geht es um die Unterscheidung von Grundwort und Bestimmungswort.

Häufig kommen Kinder schon auf der Ebene einzelner Wörter nicht zu einem Leseerfolg, weil diese Wörter weder in ihrem aktiven noch in ihrem passiven Wortschatz sind. Sollen kleine Texte, in denen solche Wörter voraussichtlich gehäuft vorkommen, gemeinsam gelesen werden, bietet es sich an, für eine Vorentlastung zu sorgen. Einzelne Wörter werden gemeinsam gelesen und kundige Kinder erläutern ihre Bedeutung, wenn möglich und nötig auch mit nonverbalen Mitteln, z. B. im Rahmen von darstellendem Spiel.

Soll das Lesen auf der Ebene des Satzes geübt werden, kann man Satzfragmente vorgeben und die Schülerinnen und Schüler Vermutungen äußern lassen, wie der Satz fortgesetzt werden könnte, so kann z. B. auch vermittelt werden, dass Verben nicht für sich allein stehen können: *Der Junge schenkt dem Mädchen ... Die Familie wohnt ...* Wenn es darum geht, Kinder auf dem Weg vom

wortweisen zum wortgruppenweisen bzw. satzgliedorientierten Lesen zu unterstützen, haben sich Legekarten, Satzschieber und dergleichen bewährt.<sup>3</sup>

Mittlerweile gibt es gut begründete Hinweise darauf, dass sich die Leseflüssigkeit der Kinder durch die Bildung von Lautlese-Tandems deutlich verbessern lässt (Lauer-Schmalz, Rosebrock & Gold, 2014). Die Tandems bestehen aus einem „Spieler“ und einem „Trainer“. Der Spieler ist der deutlich schwächere Leser. Sein Trainer, ein lesestarkes Kind, „liest mit dem Finger mit“, macht auf Fehler aufmerksam und wiederholt die Prozedur, bis der Spieler allein sein Tempo deutlich erhöht hat und fehlerlos und angemessen betonend liest. Das Reihumlesen dagegen ist kritisch zu sehen. Die einzelnen Schülerinnen und Schüler lesen hier jeweils nur kleine Passagen, sodass ein Übungseffekt kaum zu erwarten ist. Außerdem können sich gerade die schwächsten Leserinnen und Leser bloßgestellt fühlen, während gute Leser sich womöglich schnell langweilen.<sup>4</sup>

### 1.4.2 Zum Lernen und Üben von Methoden bzw. Strategien

Im Hinblick auf die *höheren* Prozesse beim verstehenden Lesen bietet es sich an, einige Methoden bzw. Strategien der Texterschließung zu lehren und auch immer wieder auf ihre Anwendung zu achten, denn es wird häufig beobachtet, dass Kinder einige dieser Methoden zwar kennen, aber diese nicht von sich aus bei neuen Texten anwenden.

Es gehört zu den ordnenden und die Menge der Informationen reduzierenden Methoden, dass man etwas Wichtiges unterstreicht. Was wichtig ist, hat u. a. mit dem Interesse zu tun, mit dem man an einen Text herangeht. Deshalb sollte dieses Interesse zunächst geklärt werden. Geht es etwa darum, in einem Text nur eine einzelne Information zu finden, und ist alles andere, was sonst noch im Text stehen mag, insofern unwichtig? In einem längeren Erzähltext z. B. kann man auch dadurch Ordnung schaffen, dass man die Beziehungen der Figuren in einem Schema darstellt. Es kann darüber hinaus sinnvoll sein, in einem längeren Text Überschriften zu den einzelnen Abschnitten zu finden oder, wenn der Text es nahelegt, Schlüsselsätze und -wörter markieren zu lassen.

Auch mit Kindern in dritten Klassen lässt sich bereits üben, wie man das Gelesene bewusst mit dem eigenen Vorwissen und den eigenen Vorstellungen verbindet. Beispiele für solche elaborativen Methoden sind die bildliche oder szenische Umsetzung.

Als reflexiv (oder metakognitiv) können Methoden verstanden werden, die den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, sich beim Verstehen gleichsam über die eigene Schulter zu schauen. So können die Kinder lernen, dass es im Umgang mit manchen Texten sinnvoll ist, sich bereits vor dem eigentlichen Lesen zu fragen, was man denn zu einem bestimmten Thema bereits weiß. Solche Texte könnten etwa Titel haben wie „Die mittelalterliche Burg“ und „Warum die Dinosaurier ausstarben“. Nach der Lektüre können sich die Kinder fragen, was sie neu erfahren haben. Es bietet sich darüber hinaus an, den Schülerinnen und Schülern modellhaft, d. h. durchaus auch schauspielerisch, vorzuführen, wie man den eigenen Leseprozess überwachen kann: Die Lehrperson liest, stockt und sagt, dass sie ein Wort oder einen Satz nicht verstanden hat. Sie zeigt, was man tun kann: Erschließt sich die Bedeutung vielleicht aus dem Kontext? Wenn nicht: Kann ich jemanden fragen oder irgendwo nachschlagen? Die Kinder sollen lernen, dass auch kompetente

---

<sup>3</sup> Eine Fülle von Hinweisen gerade zur Förderung von leseschwachen Schülerinnen und Schülern in den genannten und weiteren Bereichen findet man bei Wedel-Wolff (1997), zudem bei Rosebrock & Nix (2008) und Köster & Rosebrock (2009).

<sup>4</sup> Informationen zum Üben von Leseflüssigkeit findet man bei Rosebrock, Gold, Nix & Rieckmann (2011).

Leserinnen und Leser manchmal etwas nicht verstehen und dass es durchaus *normal* ist, sich dann nach Hilfe umzusehen. Dabei können insbesondere schwächere Leserinnen und Leser davon profitieren, dass die Lehrkraft Strategien zur *Überwachung des eigenen Leseprozesses* modellhaft vorführt: Gerade diese Kinder bemerken nämlich oft nicht, dass sie etwas nicht verstehen.<sup>5</sup>

### 1.4.3 Worauf man bei der eigenständigen Entwicklung von Leseaufgaben achten sollte

Es gibt, wie oben bereits angesprochen wurde, einige Modelle der Lesekompetenz, deren Gemeinsamkeiten man in Form von Fragen fassen kann:

- Können die Kinder einem Text eine bestimmte einzelne Information entnehmen bzw. abgewinnen?
- Können die Kinder im Text mehr oder weniger weit voneinander entfernte Informationen miteinander verknüpfen?
- Geht es um lokales Verstehen (eines Satzes, eines Absatzes) oder ist eher globales, d. h. auf den ganzen Text bezogenes Verstehen verlangt?
- Welche Arten von Schlüssen werden gezogen? Sind diese eher einfach oder komplexer und wie kann man das Wissen einschätzen, das die Kinder dafür brauchen?

Für eher schwache Leserinnen und Leser sind Aufgaben geeignet, bei denen es darum geht, an mehr oder weniger prominenten Stellen im Text Informationen zu lokalisieren. Dabei kann die Frage bzw. Aufgabe bereits Teile der gesuchten Formulierung enthalten. Wichtig ist, dass man als Lehrkraft nicht nach Details fragt, die für das Textverständnis gar nicht wichtig sind.

Schwieriger sind Aufgaben, bei denen verstreute Informationen verknüpft werden müssen. Ist z. B. in einem Text zu Beginn davon die Rede, dass eine Figur ängstlich ist, und heißt es am Ende, dass sie sich nicht auf eine Auseinandersetzung mit einer anderen Figur einlässt, dann verlangt eine Antwort auf die Frage nach ihrem Motiv die Verknüpfung dieser Textstellen.

In Bezug auf das Ziehen von Schlüssen: Einfach ist ein Schluss etwa dann, wenn er sich auf benachbarte Informationen bezieht, deren inhaltliche Beziehung zwar nicht ausdrücklich formuliert ist, aber auf der Hand liegt. Das ist z. B. der Fall, wenn es in einem Text heißt: *Thomas ging nicht in die Schule. Er war krank.* Schwieriger wird es, wenn für die Lösung der Aufgabe mehr Vorwissen benötigt wird, wie im folgenden Fall: *Die Getränke wurden nach einer Viertelstunde gebracht. Die Gäste waren unzufrieden.* Auch hier geht es um eine Beziehung von Grund und Folge. Um das zu verstehen, müssen die Kinder aber als Vorwissen mitbringen, dass man „normalerweise“ schneller bedient wird.

Am schwierigsten sind im Allgemeinen Aufgaben, deren Lösung das Verstehen des gesamten Textes voraussetzt. Dabei kann es z. B. um die Textintention gehen (Was ist die Moral einer Fabel, die im Text nicht explizit benannt ist?) oder darum, dass man einen Text als Ganzen bewerten soll: *Findest du, dass eine Geschichte wie diese in Wirklichkeit passieren könnte? Begründe deine Meinung.*

Wenn die Lehrkraft Aufgaben zum Leseverstehen auf verschiedenen Stufen formuliert, kann sie mit den Aufgaben auf vielfältige Weise für innere Differenzierung sorgen und so der Heterogenität

---

<sup>5</sup> Vgl. die Anmerkungen zu Strategien in den „Hinweisen zur Weiterarbeit“ zu früheren KERMIT 3-Durchgängen (Hosenfeld, Isaac, Metzeld & Zimmer-Müller, 2009). Für den Grundschulunterricht eignet sich auch Altenburg (1993). Für etwas ältere Schülerinnen und Schüler bietet das Lesetraining von Gold, Mokhlesgerami & Rühl (2006) viele Anregungen.

der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen. Eine dieser Möglichkeiten besteht darin, dass die Lehrkraft ein „Fundamentum“ für alle und ein „Additum“ für lesestarke Kinder vorsieht. Man kann z. B. auch ein Lernen an Stationen planen, wobei man nicht vergessen sollte, ausdrücklich auf die unterschiedlichen Schwierigkeiten der Aufgaben hinzuweisen, die an verschiedenen Stellen des Klassenraums platziert sind. Gerade Lehrkräfte an Grundschulen verfügen in der Regel über ein reichhaltiges Methodeninventar. Für welche Varianten der Binnendifferenzierung man sich entscheidet, hängt vor allem von den konkreten Bedingungen vor Ort ab.

#### **1.4.4 Lesekompetenz – nicht nur kognitive Fähigkeit**

Alle bisherigen Hinweise zielen auf die Förderung kognitiver Teilaspekte der Lesekompetenz. Zur Lesekompetenz gehört aber mehr, vor allem auch eine emotionale und motivationale Komponente. Auch eine soziale Komponente ist im Spiel, geht es doch ebenso darum, dass Kinder in der Lage sein sollten, sich mit anderen im Rahmen von Anschlusskommunikation über Gelesenes zu verständigen. Wer die Erfahrung macht, dass er mit Leseaufgaben immer besser zurechtkommt, wird im Allgemeinen auch motivierter an das Lesen herangehen. Und wer motivierter ist, nutzt eher Lesegelegenheiten, was wiederum zu einem Kompetenzzuwachs beitragen kann. Insofern sind die kognitive und die motivationale Seite miteinander verbunden. Es gibt eine Fülle von Vorschlägen, wie man als Lehrkraft in der Grundschule zur Steigerung der Lesemotivation beitragen kann. Diese Vorschläge – von Lesecken und Bücherkisten über Lesenacht und LesePASS bis hin zu Lesepaten und Lesewettbewerben etc. – hier aufzulisten, würde zu weit führen. Eine kommentierte Zusammenstellung mit weiteren Literaturhinweisen findet sich z. B. bei Rosebrock & Nix (2008, S. 92–118). Die Realisierung solcher Verfahren der Leseanimation trägt dazu bei, dass die Kinder die Grundschule als einen Ort begreifen, an dem auf die Kultur des Lesens besonderer Wert gelegt

## 2. ZUHÖREN

### 2.1 Allgemeine Erläuterungen

Zuhören zu können ist für eine erfolgreiche Lebensführung unerlässlich. Wenn es darum geht, Beiträge in Gesprächen zu verstehen, wenn man einem Vortrag oder einer Radiosendung zuhört, wenn einem Literatur vorgelesen wird oder wenn man einer Durchsage im Bahnhof Informationen abgewinnen will: In allen diesen Fällen ist die Fähigkeit gefragt, *akustische Signale zu verarbeiten* und *gesprochene Sprache zu verstehen*. Das Zuhören ist dabei in ein Netz von Kompetenzen eingewoben: So spielt beispielsweise die Fähigkeit zur Konzentration und zur Aufmerksamkeitssteuerung eine Rolle. Zudem wird das *Hören* – als physischer Vorgang im *Hörapparat* – vorausgesetzt. Auch haben mitunter Aspekte der Raumakustik Auswirkungen auf das Verarbeiten und Verstehen akustisch vermittelter Informationen (Behrens, 2010, S. 34).

Zuhören, verstanden als aufmerksams gesteuerte *Bedeutungsrekonstruktion* und *-sicherung* in variablen Kommunikationssituationen, lernt man schon weit vor der Schulzeit und auch darüber hinaus. Im Deutschunterricht der Grundschule geht es darum, die bereits erworbenen Kompetenzen weiterzuentwickeln und an die gesellschaftlichen Anforderungen anzupassen. Dabei ist das Zuhören nicht nur Lernziel, sondern auch Lernmedium für andere (u. U. nichtsprachliche) Kompetenzen. So kann man das Zuhören ebenso im Zusammenhang mit der Entwicklung verschiedener sozialer Kompetenzen sehen, z. B. der Empathie- und Teamfähigkeit oder der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (Hagen, 2006, S. 18). Und schließlich ist Zuhören in einem engen Verbund mit Sprechen und Kommunizieren in Gesprächen angesiedelt (Spiegel, 2009, S. 189). In diesem Sinne formuliert die Kultusministerkonferenz (KMK, 2005, S. 8) folgende Ziele für den Unterricht der Primarstufe in diesem Bereich:

*„Die mündliche Sprache ist ein zentrales Mittel aller schulischen und außerschulischen Kommunikation. Sprechen ist immer auch soziales Handeln.*

*Die Kinder entwickeln eine demokratische Gesprächskultur und erweitern ihre mündliche Sprachhandlungskompetenz. Sie führen Gespräche, erzählen, geben und verarbeiten Informationen, gestalten ihr Sprechen bewusst und leisten mündliche Beiträge zum Unterricht.*

*Sie drücken ihre Gedanken und Gefühle aus und formulieren ihre Äußerungen im Hinblick auf Zuhörer und Situation angemessen, hören aufmerksam und genau zu, nehmen die Äußerungen anderer auf und setzen sich mit diesen konstruktiv auseinander.“*

### 2.2 Kompetenzorientierung im Bereich „Sprechen und Zuhören“ und der Bezug zu den Bildungsstandards

Die Bildungsstandards für den Primarbereich weisen „Sprechen und Zuhören“ als einen Kompetenzbereich aus: Das folgt der Tradition des Deutschunterrichts, in dem beide Teile unter Gesprächskompetenz oder Mündlicher Kommunikationskompetenz gefasst werden (IQB, 2011, S. 3). Die Bildungsstandards lauten im Einzelnen (KMK, 2005, S. 9–10):

### „Gespräche führen

- sich an Gesprächen beteiligen,
- gemeinsam entwickelte Gesprächsregeln beachten: z. B. andere zu Ende sprechen lassen, auf Gesprächsbeiträge anderer eingehen, beim Thema bleiben,
- Anliegen und Konflikte gemeinsam mit anderen diskutieren und klären.

### zu anderen sprechen

- an der gesprochenen Standardsprache orientiert und artikuliert sprechen,
- Wirkungen der Redeweise kennen und beachten,
- funktionsangemessen sprechen: erzählen, informieren, argumentieren, appellieren,
- Sprechbeiträge und Gespräche situationsangemessen planen.

### verstehend zuhören

- Inhalte zuhörend verstehen,
- gezielt nachfragen,
- Verstehen und Nicht-Verstehen zum Ausdruck bringen.

### szenisch spielen

- Perspektiven einnehmen,
- sich in eine Rolle hineinversetzen und sie gestalten,
- Situationen in verschiedenen Spielformen szenisch entfalten.

### über Lernen sprechen

- Beobachtungen wiedergeben,
- Sachverhalte beschreiben,
- Begründungen und Erklärungen geben,
- Lernergebnisse präsentieren und dabei Fachbegriffe benutzen,
- über Lernerfahrungen sprechen und andere in ihren Lernprozessen unterstützen.“

Die mit diesen Standards verbundenen Kompetenzen sollen Gegenstand des Deutschunterrichts in der Grundschule sein. Wie in anderen Bereichen auch, können einige Aspekte aber kaum sinnvoll in Leistungs- bzw. Testaufgaben umgesetzt werden. Das betrifft insbesondere die Standards „Gespräche führen“, „zu anderen sprechen“, „szenisch spielen“ und „über Lernen sprechen“. Bei den Vergleichsarbeiten bzw. Kompetenztests oder Lernstandserhebungen in der 3. Jahrgangsstufe (KERMIT 3) wird deshalb allein der Teilbereich „verstehend zuhören“ berücksichtigt. Und auch dabei gibt es gewisse Einschränkungen: So ist es schon im Unterricht schwierig, zu überprüfen, ob Schülerinnen und Schüler ihr „Verstehen und Nicht-Verstehen“ zum Ausdruck bringen und ob sie „gezielt nachfragen“ können. Zudem ergeben sich auch Einschränkungen, die sich auf das so genannte „Hörerleben“ und Aspekte von „Hörästhetik“ beziehen, z. B. wenn es um den Genuss von Musik und Klängen geht. Solche Aspekte können nicht Gegenstand von Leistungs- bzw. Testaufgaben sein. Hier geht es ausschließlich um den Standard „Inhalte zuhörend verstehen“. Die damit verbundene Kompetenz bezeichnet man als „Hörverstehen“.

### **2.3 Zur Teilkompetenz „Hörverstehen“ und zur Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben**

Inhalte zuhörend zu verstehen ist eine kognitive Konstruktionsleistung; sie wird in der Regel anhand von Theorien zum Textverstehen beschrieben. Dementsprechend ähneln sich Kategorien zum Hör- und Leseverstehen. In beiden Fällen nimmt man etwa an, dass Informationen durch den Rezipienten bzw. die Rezipientin aktiv und auf Basis von Wissen sprachlich verarbeitet werden. Allerdings gibt es auch erhebliche Unterschiede, die etwas mit der Medialität zu tun haben. Während man z. B. beim Lesen Informationen erneut aufsuchen kann, muss Gesprochenes in der Regel beim einmaligen Zuhören in Echtzeit verarbeitet werden. Wenn zudem mehrere Sprecherinnen oder Sprecher zugegen sind, ist es erforderlich, auf Beiträge anderer zu reagieren.

Den Hörverstehensprozess stellt man sich folgendermaßen vor (Imhof, 2010): Ausgangspunkt ist die Bildung einer Zuhörabsicht bzw. Intention. Diese ist die Grundlage verschiedener kognitiver Teilprozesse. Aus dem Übermaß an Signalen werden dann die potenziell relevanten Informationen identifiziert. Dabei spricht man auch vom Prozess der *Selektion*. Mit dem Teilprozess der *Organisation* wird das Gehörte auf Basis des eigenen Vor- bzw. Sprach- und Weltwissens in das Lang- und Kurzzeitgedächtnis aufgenommen (*Integration*). Die Aktivierung des Langzeitgedächtnisses „dient auch der Überwachung des aktuellen Zuhör- und Verstehensprozesses, z. B. indem vorhandene Schemata oder relevantes Vorwissen aktiviert werden, um die Verarbeitung der neuen Information vorzubereiten, zu unterstützen und zu beschleunigen“ (Imhof, 2010, S. 18). Zuhörerinnen und Zuhörer vollziehen im Hörverstehensprozess also interpretatorische Leistungen. Wie beim Lesen werden auch beim Zuhören verschiedene Formen der mentalen Repräsentation von Bedeutungen angenommen. Das Hörverstehen umfasst demnach das mehr oder weniger sinngemäße Erinnern einer oder mehrerer Formulierungen. Solche Formen werden auch als *hierarchieniedrige Ebenen* des kognitiven Systems bezeichnet. Zudem spielen auch Repräsentationen eine Rolle, die sich auf den gesamten Text und seine Strukturen beziehen. Hier ergeben sich auch die größten Gemeinsamkeiten zwischen Lese- und Hörverstehen:

*„Auch in aktuellen Arbeiten wird betont, dass hierarchiehöhere Informationsverarbeitungsprozesse, wie die Konstruktion eines mentalen Modells, beim Hör- und Leseverstehen sehr ähnlich ablaufen und Unterschiede insbesondere auf hierarchieniedrigeren Ebenen des kognitiven Systems vorliegen. Diese Unterschiede werden auf modalitätsspezifische Besonderheiten der akustischen vs. visuellen Information zurückgeführt“* (Behrens, Böhme & Krelle, 2009, S. 359).

Solche Annahmen über den Hörverstehensprozess sind auch die Grundlage von Fragen in Tests. Dort macht man sich gewisse Einschränkungen zunutze, die eine größere Vergleichbarkeit ermöglichen: Man setzt ausschließlich auf Zuhörsituationen, in denen Schülerinnen und Schüler nicht mit anderen Gesprächspartnern interagieren bzw. sprechen müssen. Das ist z. B. der Fall, wenn man einen Radiobeitrag, ein Hörspiel oder einen Podcast hört. Es werden deshalb ausschließlich Hörverstehensaufgaben zu Hörtexten auf CD gestellt. Bei KERMIT 3 sind das in der Regel literarische und expositorische Texte, z. B. Lesungen, Hörspiele, Kinderradiobeiträge etc. (Krelle & Prengel, 2014). Im Gegensatz zu Lesetexten zeichnen sich solche Texte dadurch aus, dass z. B. (IQB, 2011, S. 4)

- „in ihnen Alltagssprache verwendet wird,
- sie ein höheres Maß an Redundanz aufweisen,
- paraverbale Merkmale (Tempo, Prosodie, emotionale Eintönung) relevant für die Interpretation des Gehörten sein können und

- sie mit Interjektionen (*ach, aha, nanu* etc.) und Verzögerungslauten (*äh, ähm*) durchsetzt sind.“<sup>6</sup>

Die Fragen, die man zu solchen Texten stellt, beziehen sich darauf, ob Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 7–9)

- „prominente Einzelinformationen wiedererkennen“ können,
- „Informationen verknüpfen und weniger prominente Einzelinformationen wiedergeben“ können,
- „verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzen erfassen“ können,
- „auf der Ebene des Textes wesentliche Zusammenhänge erkennen und Details im Kontext verstehen“ können,
- „auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen eigenständig beurteilen und begründen“ können.

Die für KERMIT 3 eingesetzten Höraufgaben wurden von einem Team von Lehrkräften und Fachdidaktikern entwickelt, erprobt und überarbeitet. Danach sind sie jeweils an mehreren Hundert Schülerinnen und Schülern auf Eignung und Schwierigkeit hin überprüft (pilotiert) worden. Die eingesetzten Einzelaufgaben wurden gemäß ihrer tatsächlichen Lösungshäufigkeiten auf das Kompetenzstufenmodell „Zuhören“ zu den Bildungsstandards im Primarbereich bezogen. Dieses kann über die Internetseite des IQB eingesehen werden.<sup>7</sup> Eine zusammenfassende Darstellung und Erläuterung findet sich bei Krelle und Prengel (2014).

## **2.4 Anregungen für den Unterricht**

Im Hinblick auf den eigenen Unterricht ist es wichtig, von Beginn an und über die Grundschulzeit hinaus eine Atmosphäre zu schaffen, in der für auditive Wahrnehmung und Verarbeitung sensibilisiert wird. Hagen (2008, S. 32) schlägt diesbezüglich vor, Unterricht insgesamt stärker als „Zuhörereignis“ zu gestalten. Das kann man tun, indem man als Lehrkraft akustische oder sprachliche Signale setzt, die für die Schülerinnen und Schüler auf bestimmte Zuhörzeiten hindeuten. Zudem kann man bewusst „Erholungszeiten“ einführen, in denen wichtige Informationen zusammengefasst oder verarbeitet werden können. Für Entlastung sorgt man auch, indem man Vorabinformationen darüber gibt, worum es im folgenden Unterricht gehen wird. Eine weitere Möglichkeit ist es, die eigene Stimme gezielter (als Mittel der Kommunikation) einzusetzen; z. B. indem die Lehrkraft bewusst in ihrer Normallage spricht, die eigene Stimme in Höhe und Lautstärke moduliert und das Gesagte mit Gestik, Mimik und über die Körpersprache unterstützt. Hinweise darauf, wie man Unterricht insgesamt stärker als „Zuhörereignis“ gestalten kann, finden sich z. B. bei Hagen und Huber (2010).

Wenn man das Zuhören selbst zum Thema des Unterrichts macht, hat es sich bewährt, von Jahrgangsstufe 1 an aufmerksamkeitssteuernde Aufgaben bzw. das Hören und Lauschen in unterschiedlichen Zusammenhängen in den Unterricht einzubauen. Dadurch kann eine Zuhörbereitschaft stimuliert werden. In solchen Fällen ist das Zuhören ein Mittel, um z. B. im Unterricht für ein bestimmtes Thema oder Lernziel zu sensibilisieren. Anregungen findet man in den einschlägigen

<sup>6</sup> Welche Aspekte bei Zuhöraufgaben und -tests im Fach Deutsch noch eine Rolle spielen, ist ausführlicher bei Behrens, Böhme & Krelle (2009) beschrieben.

<sup>7</sup> <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm>

Zeitschriften und Materialien für den Deutschunterricht, z. B. Praxis Deutsch, in den Heften 88 („Hören und Zuhören“) und 185 („Literatur hören und hörbar machen“).

Etwas anderes ist es, Aspekte von Aufmerksamkeitssteuerung und Konzentration selbst zu üben. Das ist insbesondere für solche Schülerinnen und Schüler hilfreich, die die Erwartungen, wie sie in den Standards der KMK formuliert sind, verfehlen oder kaum mehr als die Mindeststandards erreichen. In solchen Fällen sollten z. B. Lausch- und Stilleübungen mit Geräuschkulissen eingesetzt werden. Prominente Übungen sind etwa das Geräuschmemory, bei dem Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ähnlich klingenden Geräuschen erkannt und herausgearbeitet werden sollen. Häufiger arbeitet man auch mit beweglichen Geräuschen. Hierzu verwendet man z. B. Klangkörper, deren Bewegungsrichtung man mit geschlossenen Augen erkennen soll. Des Weiteren können traditionelle Formen wie Stille Post oder Kettengeschichten zum Einsatz kommen. Mitunter kann man Schülerinnen und Schüler auch auffordern, die Augen zu schließen, um auf Klänge und Geräusche der Umwelt zu achten:

*„Solche Übungen fördern die Konzentrationsfähigkeit ebenso wie das Bewusstsein dafür, dass es keine ‚echte‘ Stille gibt, sondern Geräusche immer vorhanden sind. Man kann mit den Kindern darüber sprechen, wie ‚unwichtige‘ Geräusche im Alltag ausgeblendet werden. Im Gegensatz zum Sehen, das man durch Schließen der Augen ‚abschalten‘ kann, sind Höreindrücke immer präsent. Es bedeutet eine besondere Leistung des Gehirns, diese Höreindrücke zu selektieren und ‚Unwichtiges‘ auszublenden. Je höher der Anteil an Störgeräuschen ist, desto schwerer fällt mithin die Konzentration auf Wichtiges.“* (Behrens & Eriksson, 2009, S. 63)

Zudem sollte man Zuhör- bzw. Hörtagebücher einführen, mit denen das eigene Zuhörverhalten dokumentiert und gegebenenfalls reflektiert wird. So kann man etwa darauf hinarbeiten, dass die Schülerinnen und Schüler Geräusche beobachten, die als störend empfunden werden, oder die für die Unterrichtssituation typisch sind. Auf dieser Basis kann es dann weiterführend darum gehen, Gehörtes mit Hilfe von Mindmaps und Plakaten zu vergleichen, z. B. wann zugehört wird (und wann nicht), was das Zuhören erleichtert (und was nicht) etc.

Solche Übungen sind wichtig, um Zuhörstrategien anzubahnen, die darauf abzielen, Höreindrücke zu selektieren und Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden. Strategien, die etwas mit dem Sichern und Konservieren von Informationen aus Texten zu tun haben, ähneln in gewisser Weise auch Übungen zu Lesestrategien (Bremerich-Vos, Böhme, Engelbert & Krelle, 2010): Zu den ordnenden und die Menge der Informationen reduzierenden Strategien von Hörtexten gehört es, dass man etwas Wichtiges aufschreibt: „Was wichtig ist, hat u. a. mit dem Interesse zu tun, mit dem man an einen Text herangeht. Deshalb sollte dieses Interesse zunächst geklärt werden“ (ebd., S. 26). Geht es nur um einzelne Informationen und ist alles andere, was sonst noch zu hören ist, insofern unwichtig? In einem längeren Hörspiel kann man z. B. auch dadurch Ordnung schaffen, dass man die Beziehungen der Figuren in einem Schema darstellt oder Schemata von Figuren auf Grundlage des Gehörten entwickeln lässt. Es kann darüber hinaus sinnvoll sein, Texte abschnittsweise hören, Überschriften finden oder, wenn der Hörtext es nahelegt, Schlüsselsätze und -wörter interpretieren zu lassen. Wie im Bereich „Lesen“ lässt sich üben, wie man das Gehörte bewusst mit dem eigenen Vorwissen und eigenen Vorstellungen verbindet, z. B. in Form bildlicher oder szenischer Umsetzungen. Auch das Arbeiten mit Rate- bzw. Rätselkrimis zum Zuhören bietet sich an. Als reflexiv (oder metakognitiv) können dann solche Strategien bezeichnet werden, die den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, über das Gehörte nachzudenken, abzuwägen und die eigene Zuhörtätigkeit zu überdenken. So kann man lernen, dass es im Umgang mit manchen Hörtexten sinnvoll ist, sich vor dem Hören zu fragen, was man denn zu einem bestimmten Thema be-

reits weiß. Eine Reihe von Aufgaben in diesem Bereich findet sich z. B. in einer Ausgabe von Grundschule Deutsch (Heft 52, 2016).

Wenn Schülerinnen und Schüler über ein gewisses Inventar an Strategien verfügen, können Hörtexte im Verbund mit anderen Kompetenzen angeboten werden, wenn z. B. Hörtexte die Grundlage für weitere Lese- oder Schreibaufgaben sind. Im Folgenden sind mehrere Arrangements abgedruckt, die sich – je nach Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler – für die Arbeit vor Ort eignen.

<b>1. Kombination von Zuhören und Lesen</b>
<p>erst zuhören, dann lesen, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• den Anfang einer Ganzschrift anhören, eine spannende Stelle aus einer Hörfassung herausgreifen, über den möglichen Kontext nachdenken, dann erst das Buch lesen</li> <li>• bei Bilderbüchern: die bildlichen Vorstellungen, die beim Hören entstanden sind, mit den Illustrationen des Buchs vergleichen und beides zum Text in Beziehung setzen</li> </ul>
<p>erst lesen, dann (eine zweite Fassung) anhören:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretation wahrnehmen (und diskutieren)</li> <li>• Kürzungen oder Erweiterungen wahrnehmen und diskutieren</li> <li>• die zusätzliche Dimension „Klang“ wahrnehmen (und diskutieren)</li> </ul>
<b>2. Kombination von Zuhören und produktiven Anschlusshandlungen</b>
<p>zu einem Hörtext agieren (z. B. pantomimisch)</p>
<p>einen Hörtext weiterschreiben:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zusatztexte verfassen, analoge Texte schreiben (und diese auch sprechen)</li> </ul>
<p>nach einem Hörtext selbst dichten</p>
<b>3. Selbst Hörfassungen von Literatur herstellen</b>
<p>einen Text auf unterschiedliche Arten lesen, z. B. mit verschiedenen Interpretationsabsichten bzw. allein oder im Wechsel, dazu Vergleiche anstellen oder Kombinationen, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• eigene Lesungen mit Geräuschen und/oder Musik kombinieren</li> <li>• eigene Lesungen mit O-Tönen kombinieren</li> <li>• Features erstellen: O-Töne mit selbst verfassten und gesprochenen Zwischentexten versehen</li> <li>• zu Hörtexten eigene Texte verfassen und sprechen</li> <li>• eigene Lesungen vergleichen (in welcher Lese-Hör-Abfolge auch immer), d. h. auf ihre unterschiedlichen Wirkungen und die zum Ausdruck kommende Interpretation hin untersuchen</li> </ul>
<b>4. Hörbücher bewerten</b>
<p>Die eigene Vorstellungsbildung an Textmerkmalen festmachen.</p>
<p>Meinungen aus Zeitschriften mit den Hörbüchern vergleichen, auf ihre Aussagekraft, auf die angelegten Kriterien und die Nachvollziehbarkeit hin überprüfen.</p>

Abb. 1: Zuhören im Unterricht (nach Müller, 2004, S. 11; Krelle, 2010, S. 57–58, gekürzt)

Im Deutschunterricht der Grundschule sollte eine Reihe von Hörtexten unterschiedlicher Genres vertreten sein, z. B. szenische Lesungen, Hörspiele, aber auch Sachtexte aus dem Kinderradio, authentische Hörsituationen, Gespräche und Geräuschkulissen. Es gibt eine Fülle von Internetsei-

ten, auf denen Material zum Zuhören häufig kostenlos angeboten wird, z. B. [www.kakadu.de](http://www.kakadu.de), [www.podcast.de](http://www.podcast.de) oder [www.kidspods.de](http://www.kidspods.de), um nur einige wenige zu nennen.

Wer selbst Verständnisfragen zu solchen Hörtexten entwickeln möchte, sollte insbesondere auch auf interpretatorische Leistungen abzielen, z. B. wenn es um lokales Verstehen (eines Satzes, eines Absatzes) und/oder globales Verstehen des ganzen Textes geht. Zudem sind auch in der Grundschule schon begründete Urteile und Wertungen zum Gehörten erwartbar. Hilfreich sind hier die oben formulierten Fragen, die sich auf Leistungen beim Hörverstehen beziehen. Auch bietet es sich an, dass man hin und wieder Hörtexte der gleichen Sorte oder Machart bereitstellt, um Textvergleiche vornehmen zu lassen. So kann man z. B. eine Auswahl an Lesungen anbieten, um an typischen Merkmalen von Märchen zu arbeiten. Auch sind Hörtexte mit widersprüchlichen Aussagen sinnvoll, die Schülerinnen und Schüler dann in Kleingruppen diskutieren. Im Rahmen von weiteren Aufgaben sollte es darum gehen, solche Widersprüche aufzulösen, z. B. mit Hilfe von zusätzlichen (auch schriftlichen) Informationsquellen.

Will man Gesprächsregeln erarbeiten, kann es um Übungen wie die folgende gehen (Gorschlüter, 2002; Behrens & Eriksson, 2009): Es werden Kleingruppen gebildet, in denen ein Sprecher versucht, die Zuhörenden möglichst interessant zu unterhalten. Die Zuhörer zeigen dem Sprecher an, dass sie schlecht zuhören. Die Rollen werden nach einer gewissen Zeit getauscht. Später wird in der Klasse besprochen, wie sich schlechtes Zuhören für die Sprecherin bzw. den Sprecher anfühlt und warum man manchmal absichtlich nicht zuhört. Es werden Merkmale gesammelt und es wird eine Positivliste „guten Zuhörens“ erarbeitet, z. B. indem ein für die Klasse gültiges Plakat mit Zuhöreregeln erstellt wird.

Wer weitere Übungen und Aufgaben sucht, kann verschiedene Bausteine des Projektes „Ganz-OhrSein“ nutzen, bei denen emotionale und motivationale Aspekte des Zuhörens eine große Rolle spielen:

*„Genuss und ästhetisches Vergnügen sind wichtige Elemente bei der Gestaltung der vielfältigen Hörerfahrungen. Zuhören als ästhetische Wahrnehmung zu erleben erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass starke Eindrücke bleiben, die für den Einzelnen bedeutsam sind, weil sie eine innere Bewegtheit auslösen, erstaunen, treffen, faszinieren oder einfach Wahrnehmungsroutinen unterbrechen und die Vorstellungskraft mobilisieren“ (Hagen & Huber, 2010, S. 190).*

Informationen zu den einzelnen Bausteinen findet man im Internet ([www.ganzohrsein.de](http://www.ganzohrsein.de)), z. B. im Hinblick auf „Hörclubs“, das Erstellen und Gestalten von eigenen Hörbüchern, Hörspielen, „akustischen Polaroids“, Geräuschrätseln, Radiobeiträgen und -umfragen oder hinsichtlich eines Klangparcours.

Einen Überblick zu weiteren Möglichkeiten der Zuhörförderungen findet man zudem auf der Seite der „Stiftung Zuhören“ ([www.stiftung-zuhoeren.de](http://www.stiftung-zuhoeren.de)).

### **3. ORTHOGRAFIE**

#### **3.1 Allgemeine Erläuterungen zum Kompetenzbereich Orthografie**

Im Deutschunterricht der Primarstufe sollen Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, richtig schreiben zu können. Damit verbunden sind sowohl Einsichten in Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung als auch die Fähigkeit, individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und mit Hilfe von Rechtschreibstrategien abbauen zu können. In diesem Sinne formuliert die KMK (2005, S. 8) einleitend als Ziele für den Schreibunterricht der Primarstufe:

Die Kinder verfügen über grundlegende Rechtschreibstrategien. Sie können lautentsprechend verschriften und berücksichtigen orthographische und morphematische Regelungen und grammatisches Wissen. Sie haben erste Einsichten in die Prinzipien der Rechtschreibung gewonnen. Sie erproben und vergleichen Schreibweisen und denken über sie nach. Sie gelangen durch Vergleichen, Nachschlagen im Wörterbuch und Anwenden von Regeln zur richtigen Schreibweise. Sie entwickeln Rechtschreibgespür und Selbstverantwortung ihren Texten gegenüber.

#### **3.2 Kompetenzorientierung und Bezug zu den Bildungsstandards**

##### **„Stufen“ des Rechtschreiberwerbs**

In der Rechtschreibdidaktik geht man seit längerer Zeit davon aus, dass die Kinder bestimmte „Stufen“ des Erwerbs durchlaufen (vgl. Frith, 1986; Günther, 1986; Valtin, 1988; Scheerer-Neumann, 1989; Brügelmann & Brinkmann, 1994). Manchmal ist auch von „Strategien“ (z. B. May, 2002, S. 143) oder „Zugriffsweisen“ die Rede, womit nicht genau dasselbe gemeint ist. Strategien werden zwar nicht zeitgleich, sondern „versetzt“ erworben, die Kinder greifen aber schon nach recht kurzer Zeit auf verschiedene Strategien zurück. In diesem Sinne erscheint der Begriff der „Stufe“, der nahelegt, dass man von einer Ebene zur nächsten vorangeht, problematisch. Man verwendet ihn aber üblicherweise, und deshalb wird er auch hier weiter gebraucht. Zusätzlich ist von „Strategien“ die Rede. Wer eine Strategie nutzt, muss sie nicht verbalisieren können. „Zwar bedeutet Schreiben eine Vergegenständlichung von Sprache, also einen bewussteren Sprachgebrauch als üblicherweise in der gesprochenen Sprache [...], aber eine durchgängige Bewusstheit für die eigenen Zugriffsweisen auf Sprache und Schrift ist für Lerner damit nicht gegeben.“ (May, 2002, S. 143). Die zentralen Stufen (Böhme & Bremerich-Vos, 2009):

Weit vor Schulbeginn haben Kinder verstanden, dass Zwei- für Dreidimensionales stehen kann, z. B. Fotografien für Menschen. Sie kritzeln und produzieren grafische Gestalten, die sie oft als Nachahmungen von Schreibbewegungen Erwachsener ansehen. Das wird als vorliterale symbolische „Stufe“ betrachtet.

Ein Kind orientiert sich an einzelnen, visuell hervorstechenden Merkmalen, z. B. an der typografischen Form von Logos oder am Anfangsbuchstaben des eigenen Namens. Der Rest des Namens wird gar nicht, nur in Teilen, auf jeden Fall variabel „geschrieben“. Das wird als logographemische „Stufe“ angesehen.

Nach dem Schulbeginn lernen die Kinder sehr schnell (wenn sie es nicht bereits können), den kontinuierlichen Lautstrom nicht nur in Silben, sondern auch in einzelne Laute zu zerlegen. Sind die Laut-Buchstaben-Beziehungen bekannt, dann schreiben sie so, wie sie (mehr oder weniger dialektal) sprechen. Man könnte sagen, dass sie der Aufforderung folgen: „Beachte die gesprochene Lautfolge und schreibe für jeden Laut einen Buchstaben!“ Damit ist die alphabetische „Stufe“ erreicht.

Zwar schreiben Kinder auch schon früh im ersten Schuljahr einige Wörter richtig, bei denen es nicht nur darauf ankommt, dass man auf die gesprochene Lautfolge achtet. In größerem Umfang werden solche Wörter aber erst richtig geschrieben, wenn die Laut-Buchstaben-Beziehungen gefestigt sind. Es handelt sich z. B. um Wörter, bei denen es um Schärfung (Ball), Umlautung (Bäcker) und Auslautverhärtung (gelb) geht. Diese Schreibungen haben mit dem Stammprinzip (bzw. morphematischen Prinzip) zu tun, das man so formulieren könnte: „Gliedere die Wörter in ‚Bausteine‘ und schreibe Verwandtes gleich.“ Darüber hinaus geht es um Wörter mit „Merkelementen“ wie bei Bohne, Vater, Hexe usw. Die Schreibung nach dem Stammprinzip und von Wörtern mit Merkelementen bzw. Lernwörtern gelingt in größerem Umfang erst auf der orthografischen „Stufe“. Dieser „Stufe“ kann jedenfalls zu Beginn der Grundschulzeit auch die Großschreibung von Substantiven zugeordnet werden.

Man kann diese Unterteilung weiter ausdifferenzieren und auch grobe Zeitangaben machen. Dabei ist zu bedenken, dass sich die Entwicklungen bei einzelnen Kindern unterschiedlich schnell vollziehen. Scheerer-Neumann et al. (2010, S. 35) haben in Anlehnung an eine Übersicht von Naumann die folgenden ungefähren Zeiträume für den Erwerb der Rechtschreibstrategien angegeben:

Dass Kinder auf der alphabetischen „Stufe“ Wörter sehr häufig falsch schreiben, ist also zu erwarten und insofern überhaupt kein Grund zur Sorge. Es macht aber einen Unterschied, ob ein Schüler in der dritten Klasse schreibt Er war \*plötzlich ganz \*ruich oder ob er schreibt Er war \*bläsisch ganz \*ruich (vgl. Naumann, 2008). Ruhig ist auf dieselbe Weise falsch geschrieben und diese falsche Schreibung ist auf der alphabetischen „Stufe“ keine Überraschung. Wenn man aber \*plötzlich und \*bläsisch vergleicht, springt ins Auge, dass sich beim Lesen von \*plötzlich die richtige Lautung und damit auch das richtige Wort ergibt, nicht aber beim Lesen von \*bläsisch. Würde man hier jeweils bezogen auf das ganze „Wort“ einen Fehler vermerken, dann würde dieser wesentliche Unterschied verwischt. Es gibt viele Möglichkeiten, ein Wort falsch zu schreiben, und man kann auch pro Wort mehrere Fehler machen. Solche Differenzierungen sind für eine qualitative Fehleranalyse zentral. Von hier aus lassen sich – mit aller Vorsicht – diagnostisch relevante Schlüsse im Hinblick auf die Rechtschreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler ziehen.

		Rechtschreibstrategie	Beginn der Jahrgangsstufe					
			1 2. Halbj.	2	3	4	5	6
alphabetisch								
	beginnende alphabetische (phonemische, lautorientierte) Strategie MT=Mutter							
	entfaltete alphabetische (phonemische, lautorientierte) Strategie MTA=Mutter							
	voll entfaltete alphabetische (phonemische, lautorientierte) Strategie MUTA=Mutter							
orthografisch	Erkennen der Bausteine –er, -en und –el am Silbende MUTER=Mutter [mu:tɐ]							
	Erkennen morphematischer Zusammenhänge: Auslautverhärtung, konsonantische Ableitung <i>Mont wird zu Mond</i>							
	Erkennen morphematischer Zusammenhänge: Umlautschreibung, vokalische Ableitung <i>Hende wird zu Hände</i>							
	Großschreibung von konkreten Nomen							
	Vokallängenmarkierung (Konsonantenverdopplung, ie, Dehnungs-h)							
	Erkennen von Morphemen in flektierten Formen, Ableitungen und Komposita							
	Großschreibung von Abstrakta und Substantivierungen							
	Kommasetzung, Zeichensetzung bei direkter Rede das/dass							

Der Beherrschungsgrad wird durch den Grad der Dunkelfärbung der Felder angezeigt.  
Schwarz = wird von der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler beherrscht

## Bildungsstandards

Unter der Überschrift „richtig schreiben“ sehen die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (KMK, 2005, S. 10f.) Folgendes vor:

- geübte, rechtschreibwichtige Wörter normgerecht schreiben
- Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen
- Zeichensetzung beachten: Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Zeichen bei wörtlicher Rede
- über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen
- Rechtschreibhilfen verwenden
  - Wörterbuch nutzen
  - Rechtschreibhilfen des Computers kritisch nutzen
- Arbeitstechniken nutzen
  - methodisch sinnvoll abschreiben
  - Übungsformen selbstständig nutzen
  - Texte auf orthografische Richtigkeit überprüfen und korrigieren.

Diese Standards beziehen sich auf das Ende der vierten Klasse und es kann nicht erwartet werden, dass sie vom überwiegenden Teil der Schülerinnen und Schüler bereits in Klasse drei erreicht worden sind.

Was den ersten Standard („geübte, rechtschreibwichtige Wörter normgerecht schreiben“) betrifft: Bei KERMIT 3 geht es um Kinder in allen Bundesländern und insofern ist es kaum möglich, diesem Standard gerecht zu werden. Einen für alle Länder verbindlichen Grundwortschatz gibt es nicht. In vielen Klassen werden zwar über die Grundschuljahre hinweg Grundwortschätze aufgebaut und diese „Klassenwörter“ werden auch immer wieder geübt. Ein „harter Kern“ von Wörtern, die überall geübt werden, lässt sich aber nicht ausmachen. Ob die Kinder die geübten Wörter richtig schreiben können, überprüft man darüber hinaus oft und ganz bewusst nicht mithilfe von Diktaten. Vielmehr werden ihnen vielfältige Schreibanlässe geboten und die Rechtschreibwörter sind dann Teil von mehr oder weniger selbstständig geschriebenen Texten. Auf diese Weise können die Rechtschreibleistungen der Kinder bei Kermit 3 nicht überprüft werden. Denn die Texte würden ja sehr unterschiedlich ausfallen und einmal mehr, einmal weniger Zeit beanspruchen. Die Vergleichbarkeit wäre nicht mehr gegeben.

Der zweite Standard („Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen“) ist für Kermit 3 zentral. Beim Mitsprechen geht es um Laut-Buchstaben-Beziehungen vor allem auf der alphabetischen Stufe. Wörter, deren Schreibung man sich einprägen soll, enthalten spezielle Grapheme (z. B. Hexe, Aal). Beim Ableiten handelt es sich um eine Gruppe von Operationen, die für die orthografische Stufe charakteristisch und vor allem auf die „Bausteine“ Morphem und Silbe bezogen sind. Einige Beispiele: Dass Lob nicht mit <p>, sondern mit <b> geschrieben wird, ergibt sich aus der Verlängerungsprobe (loben). Dass kommt zwei <m> enthalten muss, ergibt sich daraus, dass <m> in kommen Silbengelenk ist, und der Bäcker „kommt“, wie man sagt, von backen.

Zeichensetzung und die Nutzung der Rechtschreibhilfen des Computers spielen bei Kermit 3 keine Rolle, wohl aber – wenn auch nur indirekt – der Standard „Wörterbuch nutzen“. Wer Wörter finden will, muss u. a. das Alphabet beherrschen und wissen, was zu tun ist, wenn man ein Wort sucht, das inmitten anderer steht und mit ihnen im ersten, zweiten usw. Buchstaben übereinstimmt (siehe Aufgabe 4: Wörter ordnen).

Darüber hinaus sollen die Schülerinnen und Schüler bei Kermit 3 auch zeigen, inwiefern sie bereits dazu in der Lage sind, „Texte auf orthografische Richtigkeit [zu] überprüfen und [zu] korrigieren“. Dabei handelt es sich allerdings nicht um umfangreichere Texte, sondern – für Kinder in der dritten Klasse angemessen – nur um einzelne, authentische Sätze, die in der Regel von Erstklässlern geschrieben wurden. Damit wird man auch dem Standard „über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen“ gerecht. Im Folgenden wird auf die Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben unter dem Gesichtspunkt einer qualitativen Fehleranalyse eingegangen.

### **3.3 Zur Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben unter dem Gesichtspunkt einer qualitativen Fehleranalyse**

Im Rahmen von Kermit 3 wird mit unterschiedlichen Aufgabenformaten gearbeitet, z. B. mit **Lückensätzen**, mit **Korrektur-**, **Richtig-falsch-**, **Begründungs-** und **Sortieraufgaben**. Eine qualitative Fehleranalyse eignet sich sowohl für die Testwörter in den Lückensätzen als auch für die Falschschreibungen in den Korrekturaufgaben und deren Berichtigung durch die Schülerinnen und Schüler.

Lückensätze vorzusehen hat sich vielfach bewährt, z. B. auch bei IGLU. Einige Vorteile:

- Unterschiede im Schreibtempo machen sich nicht so gravierend bemerkbar.
- Der Schreibaufwand ist begrenzt.
- Die Aufmerksamkeit kann der Rechtschreibung ungeteilt gelten. Man muss z. B. nicht wie bei einem Lückentext auf den Sinnzusammenhang achten.

Folgt man der Stufentheorie des Rechtschreiberwerbs, dann kann man erwarten, dass Kinder in der dritten Klasse in der Regel mit einfachen Laut-Buchstaben-Beziehungen kaum noch Schwierigkeiten haben.

Außerdem sollten sie eine Reihe von Wörtern schreiben können, für die Merkmale der orthografischen Stufe charakteristisch sind. Das sind z. B. Wörter mit Schärfungsschreibung bzw. doppeltem Konsonantenbuchstaben, mit Auslautverhärtung, mit häufigen Präfixen oder Suffixen. Was die Großschreibung angeht, so sollte die Großschreibung nach einem Satzschlusszeichen und von Substantiven, mit denen man Konkretes bezeichnet, gelingen, zum Teil auch schon von Substantiven mit einem charakteristischen Suffix wie -ung, -heit oder -keit.

Will man die Schreibungen der Kinder nicht nur auf der Ebene der ganzen Wörter als richtig oder falsch einstufen, sondern darüber hinaus auf Lupenstellen achten, dann kann man auf verschiedene Versionen qualitativer Fehleranalysen zurückgreifen. In Frage kommen z. B. die Hamburger Schreibprobe HSP (May, 2002), die Oldenburger Fehleranalyse OLFA (Thomé & Thomé, 2004), die Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse DoRA (Löffler & Meyer-Schepers, 1992) und die Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse AFRA (Herné & Naumann, 2002).

Im Rahmen von Kermit 3 wurden die Testwörter auf der Basis von Fehlerkategorien nach AFRA genauer bestimmt. AFRA enthält insgesamt 25 solcher Kategorien, von denen aber nur einige eingesetzt werden. Eine Kategorie wie z. B. „Getrennt- und Zusammenschreibung“ kann ja in der dritten Klasse noch keine Rolle spielen. Für die in Kermit 3 eingesetzten Testwörter werden also nur ausgewählte Kategorien zur Beschreibung von Rechtschreibfehlern genutzt. Typische Kategorien, die bei den Kermit-Testungen zuletzt eine Rolle gespielt haben, sind im Folgenden abgedruckt.

Lupenstelle der Kategorie	Beschreibung
FG	falsche Graphemauswahl
GF	Graphemfolge/Wortdurchgliederung
SG	spezielle Grapheme
GK	Groß-/Kleinschreibung
VL	Vokallänge
VK	Vokalkürze
VA	vokalische Ableitung
KA	konsonantische Ableitung
UM	unselbstständige Morpheme
MG	Morphemgrenze bzw. Morphemanschluss

Mit den Testwörtern soll erfasst werden, inwiefern die Kinder die alphabetische und ansatzweise auch schon die orthografische Strategie beherrschen. Wenn man die Wortschreibungen der Kinder untersucht, dann kann man z. B. die Kategorien falsche Graphemauswahl (FG) und Graphemfolge/Wortdurchgliederung (GF) nutzen. So kann deutlich werden, inwieweit sie die **alphabetische Strategie** beherrschen. Einige Beispiele, die u.a. in den aktuellen und vergangenen Testungen eine Rolle gespielt haben:

- Als „FG“ wäre zu verzeichnen, wenn ein Kind *\*kapott* statt *kaputt* oder *\*Mötze* statt *Mütze* schreibt. Das Graphem ist in diesem Fall keine lauttreue Verschriftung des Phonems.
- *Falsche Graphemfolgen* (GF) wären etwa *\*lutsig* statt *lustig*, Auslassungen (*\*Aussen* statt *Aussehen*) und Hinzufügungen (*\*lusistig*).

Der **orthografischen Strategie** kann man eine ganze Reihe von Fehlerkategorien zuordnen.

- Als Beispiele für *spezielle Grapheme* (SG) kommen z. B. das <ß> in *größeren* oder das <q> in *quaken* in Betracht.
- Bei der *Groß- und Kleinschreibung* (GK) geht es vor allem um die Großschreibung am Satzanfang und von Konkreta. Es soll aber auch geprüft werden, ob Wörter mit für Nomen typischen Suffixen schon richtig geschrieben werden können. Beispiele sind hier etwa *Ordnung*, *Freundlichkeit*, *Faulheit*.
- Die *Länge des Vokals* (VL) ist z. B. bei den Wörtern *mehr* oder *Lehrerin* zu beachten. Hier kommt jeweils ein Dehnungs-h vor. Für ein solches <h> gibt es keine hinreichenden, sondern nur notwendige Bedingungen. Es ist nur vor /l/, /m/, /n/ und /r/ zu schreiben, aber nicht immer.
- Um *Vokalkürze* (VK) geht es z. B. bei *Brücke* oder *sitzen*, wo allerdings nicht zwei <k> bzw. zwei <z>, sondern <ck> und <tz> vorkommen.
- Bei einem Wort wie *Sträucher* kann man <eu> schreiben, allerdings nur dann, wenn man nicht erkennt, dass es sich um die Mehrzahl von *Strauch* handelt. Hier liegt ein Fall von *vokalischer Ableitung* (VA) vor, ebenso bei *räumt* (von Raum).
- Kinder, denen die orthografische Strategie noch unbekannt ist oder die unsicher sind, verschriften z. B. *Hemd* mit <t> und *Pausenbrot* womöglich mit <d>. Wer so schreibt, hat eine Verlängerungsregel nicht beachtet: den Einsilber *Hemd* nicht mit dem Mehrsilber *Hemden* und *Brot* nicht mit *Brotten* verbunden bzw. die Morphemkonstanz nicht erkannt. Ein solcher Fehler ist als *konsonantische Ableitung* (KA) klassifiziert.

- *-ig* in den Wörtern *durstig* und *neugierig* wird von vielen als /ich/ ausgesprochen. Das Suffix *-ig* ist wie das Präfix *ver-* in *verlosen* ein Beispiel für die Kategorie *unselbstständige Morpheme* (UM).
- Viele Kinder schreiben noch fehlerhaft, weil sie noch nicht systematisch auf *Morphemgrenzen* (MG) achten. Für diese Kategorie gibt es in den Testheften mitunter Beispiele, etwa das zusammengesetzte Nomen *Vorfahrtsregel*, dessen Schreibung begründet werden soll.

### 3.4 Anregungen für den Unterricht

Die konkreten Ergebnisse jeweils vor Ort, in einer Klasse oder einer Schule, können hier nicht vorweggenommen werden. Insofern muss auch offen bleiben, welche Schlüsse diese Resultate nahelegen. Hinzu kommt, dass es zu allen für die Orthografie relevanten Aspekten gerade für die Grundschule eine reichhaltige Literatur gibt. Deshalb sollten einige Anmerkungen genügen:

- Kinder, die häufiger so schreiben, dass die auf die alphabetische Strategie bezogenen Kategorien zutreffen, brauchen besondere Aufmerksamkeit. Mit ihnen sollte man zunächst vor allem die silbische Gliederung von gesprochenen und geschriebenen Wörtern üben.
- Zum syntaktischen Aspekt: Die Aufmerksamkeit auf Sätze kann man schärfen, indem man Sätze und Nichtsätze unterscheiden lässt: *Klaus schießt fast in jedem Spiel ein Tor* und *Klaus: fast in jedem Spiel ein Tor*. Was die Satzgrenzen angeht, so hat sich die Reihung von Wörtern in Großschreibung ohne Schlusszeichen bewährt: *KLAUS IST EIN GUTER SCHÜTZE MANCHMAL TRIFFT ER ABER DAS TOR NICHT DANN LACHEN IHN EINIGE AUS DAS FINDE ICH DUMM*. Neben der Großschreibung am Satzanfang spielt hier vor allem die Großschreibung von Nomen eine Rolle. Es gibt viele Vorschläge, wie sie gelehrt werden sollte (u. a. Artikelprobe, Adjektivprobe, Mehrzahlprobe, Proben zur Ermittlung des Kerns von Satzgliedern).
- Zum morphematischen Aspekt: Für die orthografische Strategie ist dieser „Baustein“ besonders charakteristisch. Aufgaben, die sich auf die Auslautverhärtung bzw. die konsonantische Ableitung beziehen, können in Form einer Alternative gestellt werden: Schreibt man *\*Want* oder *Wand*, *Kalb* oder *\*Kalp* usw.? Auch die vokalische Ableitung lässt sich durch Vorgabe von zwei Varianten üben, zwischen denen sich die Kinder begründet entscheiden müssen: *\*Wesche* oder *Wäsche*, *\*Leufer* oder *Läufer* usw.? Die Unterscheidung von Wortstamm, Präfixen und Suffixen kann in vielfältiger Weise erarbeitet werden. So mag man aus einer Liste Prä- und Suffixe zur Wahl anbieten, die zu gegebenen Stämmen passen (z. B. *ver-*, *ab-*, *zer-* zu *-reisen*, *-lich*, *-bar*, *-ig* zu *ess-*). Man kann im Rahmen der Lektüre von kleinen literarischen Texten auf die Suche nach Wörtern mit besonders vielen selbstständigen und unselbstständigen Morphemen gehen usw.
- Zum Aspekt der Vokallänge: In der amtlichen Regelung der deutschen Rechtschreibung heißt es u. a., dass man dann, wenn im Wortstamm auf einen kurzen betonten Vokal ein einzelner Konsonant folgt, den Konsonantenbuchstaben doppelt schreiben soll. Auf diese Regel ist die Kategorie Vokalkürze (VK) bezogen. Man kann aber auch der Meinung sein, dass mit der Doppelschreibung gar nicht die Vokalkürze angezeigt wird, sondern ein Silbengelenk. Dieses Gelenk ist ein einzelner Konsonant zwischen einem betonten und einem unbetonten Vokal wie bei (mündlich) /pupə/, geschrieben als *Puppe*. Im Mündlichen gehört der Konsonant /p/ sowohl zur ersten als auch zur zweiten Silbe. Unabhängig davon, welcher dieser Versionen man den

Vorzug gibt: Es empfehlen sich Übungen zur Unterscheidung von Länge und Kürze, z. B. durch die Vorgabe von Minimalpaaren wie (mündlich) /wa:l/ und /wal/ (schriftlich *Wal* und *Wal*). Die Kinder sollten auch erfahren, dass man das lange betonte /i/ fast immer als <ie> schreibt und dass das Dehnungs-h selten ist. Auf „Dehnungs-h-Wörter“ sollte als spezielle Lernwörter besonders hingewiesen werden.

- Zum Umgang mit Hilfsmitteln: Sind Schulwörterbücher vorhanden, sollten sie kontinuierlich und nicht nur gelegentlich genutzt werden. Die Kinder müssen erfahren, dass sie das Alphabet allmählich schneller nutzen können. Sie sollten immer wieder üben, wie sie sich auf einer Doppelseite durch einen Abgleich der Einträge oben links und unten rechts orientieren können. Sie sollten auch die Gelegenheit haben zu lernen, was man tun kann, wenn man nicht fündig wird. Wer z. B. die Wortform \**leufst* nicht findet, wird zwar, wenn er die vokalische Ableitung in Betracht zieht, auch nicht *läufst* finden, aber die Grundform dieses Verbs *laufen*.

## **Aufgaben des Durchgangs 2019**

---

# Lesen

## Aufgabe 1: Drachen

---

### Drachen

von Anneliese Schwarz

„Los, Tim, lauf!“, ruft Nele ihrem Freund zu. Der hält die Drachenschnur fest und rennt, so schnell er kann, den Hügel hinunter. Doch der leuchtend rote Drachen steigt nicht mehr höher, sondern trudelt in die Tiefe und bleibt dann in den Zweigen eines Baumes hängen.

Nele und Tim schauen zu ihrem Drachen hinauf. „Da kommen wir nie dran, den Drachen können wir vergessen“, sagt Tim und lässt traurig den Kopf hängen. „Wir müssen es aber versuchen!“, meint Nele bestimmt. Sie sucht am Baumstamm nach einem dicken Ast. Aber nirgends sieht sie einen, der dick genug ist, um auf ihn draufzuklettern. „Wenn jemand hier wäre, der groß genug ist, könnten wir eine Räuberleiter\* machen und den Drachen herunterholen“, sagt Nele schließlich. Sie schaut sich um. Am Hang ist niemand, aber im Garten drüben bei den Häusern harkt ein alter Mann im Gemüsebeet. Im Nu sind die beiden Kinder bei ihm.



Grafik: © IQB

„Ich soll eine Räuberleiter machen?“ Der Mann schüttelt den Kopf. „Dazu bin ich leider zu alt“, sagt er. „Aber fragt doch mal Stefan von nebenan, vielleicht hilft der euch!“ Der Mann zeigt zum Nachbargrundstück, wo ein Jugendlicher einen Holzschuppen repariert.

„Der hilft uns bestimmt nicht“, sagt Tim mutlos und will zum Baum zurückgehen. „Ach komm, wir müssen es nur versuchen!“, sagt Nele und geht einfach zu dem großen Jungen hin. „Hallo! Könntest du uns bitte mal helfen?“ Aus den Augenwinkeln heraus guckt sie der Junge an. „Wir brauchen nämlich noch jemand Größeren für die Räuberleiter. Unser Drachen hängt dort oben im Baum“, erklärt Nele weiter. „Was habe ich mit dem blöden Drachen zu tun?“, knurrt Stefan und hämmert weiter Nägel in die Bretterwand. Da nimmt Tim seinen ganzen Mut zusammen und sagt: „Aber du warst doch auch mal klein und die Großen haben dir geholfen!“ Stefans Blick wandert von Tim zu Nele und wieder zu Tim. „Na gut, aber ganz schnell“, sagt er. Unter dem Baum macht Stefan für Nele eine Räuberleiter und hebt sie ganz weit nach oben. Nele streckt sich – und wirklich, sie kann den roten Drachen erreichen und aus den Zweigen pflücken.

„Ihr dürft mit dem Drachen nicht zu nah bei den Bäumen laufen, sonst hängt er gleich wieder drin“, sagt Stefan, als Nele wieder neben ihm steht, und wendet sich dann mit den Händen in den Hosentaschen ab. „Vielen Dank!“, rufen ihm Tim und Nele nach. Glücklich laufen sie mit dem Drachen den Hügel hinauf. Noch ganz aus der Puste sagt Nele zu ihrem Freund: „Toll, dass du dich getraut hast, Stefan zu überreden.“ Tim lacht. „Du hast doch gesagt, man muss es nur versuchen und das habe ich eben gemacht.“

\* Räuberleiter = Einer hilft dem anderen beim Hochklettern, z. B. mit den Händen.

## *Aufgabenbezogener Kommentar*

Der Text „Drachen“ von Anneliese Schwarz ist eine typische Kurzgeschichte für Kinder: Der Erzähler entfaltet die Handlung chronologisch und verdichtet. Die Schauplätze und die Figuren sind begrenzt. Die erzählte Zeit umfasst nur wenige Minuten. Die Komplikation des Textes („Der Drache hängt im Baum“) kann teils über die bildliche Darstellung erschlossen werden.

Zentral für das Textverstehen sind die Figurenkonstellation und die Auflösung der Komplikation: Auf der einen Seite gibt es die befreundeten Kinder Nele und Tim, die ihren Drachen nicht selbst aus dem Baum befreien können. Auf der anderen Seite ist die Gruppe der möglichen Helfer: Ein Mann, der sich auf Grund seines Alters keine Räuberleiter zutraut und ein Jugendlicher (Stefan), der zunächst ebenfalls ablehnend reagiert. Für das Verständnis des Textes ist es zudem wichtig, dass die beiden Hauptfiguren unterschiedlich konturiert sind. Tim wird zunächst als wenig selbstbewusst dargestellt. So heißt es z. B. mit Blick auf die Komplikation an prominenter Stelle im Text (zu Beginn des zweiten Absatzes): „Da kommen wir nie dran. Den Drachen können wir vergessen“. Dieses Figurenmerkmal ist über den Text hinweg markiert, u. a. wenn Tim über Stefan sagt: „Der hilft uns bestimmt nicht“. Neles Figurenmerkmale sind hingegen in Opposition zu Tim zu deuten: Sie versucht, den Drachen vom Baum zu holen und bittet Stefan, ihr und Tim zu helfen. Nachdem Stefan zunächst nicht helfen will, wird allerdings die Selbstüberwindung als ein zentrales Motiv des Textes entfaltet, wenn es heißt: „Da nimmt Tim seinen ganzen Mut zusammen und sagt: ‚Aber du warst doch auch mal klein und die Großen haben dir geholfen!‘“ Mit dem Motiv der inneren Wandlung zielt der Text – wie viele andere in den vorherigen Jahren auch – auf einen wesentlichen Gegenstand des Deutschunterrichts in der Grundschule ab: „Beim Hören und Lesen literarischer Texte [...] setzen sich [die Kinder] identifizierend und abgrenzend mit literarischen Figuren auseinander“ (KMK, 2005, S. 9). Liest man den Text als Plädoyer für Selbstvertrauen und Mut, ist eher identifikatorisches Lesen gefragt. Dann geht es vor allem darum, Tims Selbstüberwindung zu würdigen. Gleiches gilt, wenn es um Fragen eines freundlichen und wertschätzenden Umgangs miteinander geht. Allerdings kann es ebenso um eine Abgrenzung vom Verhalten der Figur Stefan gehen. Fraglich ist z. B., warum dieser zunächst unfreundlich sagt: „Was habe ich mit dem blöden Drachen zu tun?“

Für das Textverständnis erleichternd wirkt sich hier aus, dass die narrativen Elemente leicht erschlossen werden können. Insbesondere wird die Komplikation deutlich herausgestellt. Zudem werden Tims Gefühle für die Leserinnen und Leser durch wörtliche Rede (szenisch) vergegenwärtigt, sodass leicht auf die inneren Zustände und Gedanken der Figur geschlossen werden kann.

In sprachlicher Hinsicht beinhaltet der Text nur wenige Herausforderungen für Drittklässlerinnen und Drittklässler. Manchen Kindern mag der Begriff „Räuberleiter“ nicht geläufig sein. Dieser kann aber durch die Fußnote erschlossen werden. Wenige schwierigere Begriffe, wie z. B. „harkt“ oder „repariert“, sind für das Gesamtverständnis des Textes weniger entscheidend oder können aus dem Text erschlossen werden.

### 1.1 Nele und Tim spielen mit ihrem Drachen ...

- A  auf einem Platz.  
B  an einem Hang.  
C  in einer Straße.  
D  bei einer Brücke.

RICHTIG	Nele und Tim spielen mit ihrem Drachen ...
	<input type="checkbox"/> auf einem Platz.
	<input checked="" type="checkbox"/> an einem Hang.
	<input type="checkbox"/> in einer Straße.
	<input type="checkbox"/> bei einer Brücke.

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)

#### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Bei dieser Teilaufgabe geht es um eine Information, die für das Verständnis des Schauplatzes und die Komplikation der Geschichte wichtig ist. Dabei ist im Wesentlichen das Lokalisieren einer einzelnen Information gefragt. Das Lösen der Ankreuz-Aufgabe wird dadurch erleichtert, dass aus einer Reihe von eindeutig falschen Vorgaben ausgewählt werden kann: Straßen, Plätze und Brücken kommen im Lesetext nicht vor. Insgesamt handelt es sich beim Lösen dieser Aufgabe um eine Anforderung, die schon sehr viele Schülerinnen und Schüler der dritten Jahrgangsstufe beherrschen.

## 1.2 Wie will Nele zuerst den Drachen ohne fremde Hilfe bekommen?




---



---



---

RICHTIG	Sinngemäß: Sie sucht / Sie suchen (am Baumstamm) nach einem dicken Ast(, um auf ihn draufzuklettern). ODER Sie versucht/will hoch(zu)klettern.
---------	---

Anforderungsbereich	Zusammenhänge herstellen (II)
Kompetenzstufe	III
Bildungsstandard/s	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); Texte genau lesen (3.3.c)

### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Im Mittelpunkt dieser Teilaufgabe stehen die Handlungen einer zentralen Figur. Um die Aufgabe zu beantworten, kann nicht aus einer Reihe von Vorgaben ausgewählt werden. Die richtige Lösung muss eigenständig produziert werden. Dazu ist das Aufsuchen einer weniger prominenten Stelle in der Mitte des zweiten Absatzes erforderlich: „Sie sucht am Baumstamm nach einem dicken Ast. Aber nirgends sieht sie einen, der dick genug ist, um auf ihn draufzuklettern.“ Bei der Lösung ist auch elementares Sprachwissen im Spiel: Aus der Information „ohne fremde Hilfe“ muss darauf geschlossen werden, dass solche Textstellen auszuschließen sind, in denen die Figur „mit fremder Hilfe“ (Stefan) versucht, den Drachen vom Baum zu bekommen.

In den umfangreichen Voruntersuchungen („Pilotierungen“) gab es wenige Fälle, bei denen die Kinder Folgendes geschrieben haben: „Mit einem dicken Ast“ oder „Nele suchte einen dicken Ast. Da wollte sie sich draufstellen“. Solche Antworten haben wir vor dem Hintergrund der Schreibentwicklung der Kinder als sinngemäß richtig gewertet, auch wenn Nele – streng genommen – nicht „mit dem Ast“ auf den Baum geht und „draufstellen“ das Klettern nur impliziert.

### 1.3 Der erste Mann, den Nele und Tim um Hilfe bitten, sagt ...

- A  dass er zu klein ist.
- B  dass er keine Zeit hat.
- C  dass er zu alt ist.
- D  dass er keine Lust hat.

RICHTIG	Der erste Mann, den Nele und Tim um Hilfe bitten, sagt, ...
	<input type="checkbox"/> dass er zu klein ist.
	<input type="checkbox"/> dass er keine Zeit hat.
	<input checked="" type="checkbox"/> dass er zu alt ist.
	<input type="checkbox"/> dass er keine Lust hat.

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)

#### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Um die Teilaufgabe zu lösen, müssen sich die Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines geschlossenen Aufgabenformates mit der Aussage des ersten (alten) Mannes auseinandersetzen. Erschwerend dürfte sich auswirken, dass vom Handlungsverlauf („der erste Mann“) auf die Eigenschaften der Figur („Alter“) geschlossen werden muss. Erleichtert wird die Antwort dadurch, dass manche Optionen leicht auszuschließen sind. So spielt die Größe (Option 1) und die Zeit (Option 2) im Text keine Rolle. Option 4 ließe sich allenfalls mit der Figur Stefan in Zusammenhang bringen, aber nicht mit den Handlungsmotiven des ersten (alten) Mannes. Vor diesem Hintergrund bewältigen bereits viele Kinder der dritten Jahrgangsstufe die Anforderungen dieser Teilaufgabe.

### 1.4 Stefan ...

- A  holt eine Leiter aus dem Haus.
- B  baut einen Bretterzaun.
- C  repariert einen Schuppen.
- D  gießt ein Gemüsebeet.

RICHTIG	Stefan ...
	<input type="checkbox"/> holt eine Leiter aus dem Haus.
	<input type="checkbox"/> baut einen Bretterzaun.
	<input checked="" type="checkbox"/> repariert einen Schuppen.
	<input type="checkbox"/> gießt ein Gemüsebeet.

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	II
Bildungsstandard/s	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)

### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Auch hier stehen Aspekte der Handlung im Mittelpunkt, wenn eine Handlung der Figur Stefan erfragt wird. Zur Lösung der Ankreuz-Aufgabe ist in erster Linie „Lokalisieren“ erforderlich. Das heißt, es muss hier eine konkrete Information an prominenter Stelle (am Ende des dritten Absatzes) gefunden und identifiziert werden. Erschwert wird dies dadurch, dass aus mehreren plausiblen Optionen gewählt werden muss, die zum Teil explizit im Text genannt werden, aber auf andere Aspekte der Handlung oder andere Figuren bezogen sind. Insofern ist beim Bearbeiten der Teilaufgabe vor allem wichtig, gezielt nach Informationen zu suchen.

## **1.5 Tim versucht Stefan davon zu überzeugen, dass er ihnen hilft. Unterstreiche im Text den Satz, der dazu passt.**

RICHTIG	Unterstrichen oder anders markiert ist: (Da nimmt Tim seinen ganzen Mut zusammen und sagt:) "Aber du warst doch auch mal klein und die Großen haben dir geholfen!"
FALSCH	Es wurde weniger unterstrichen als gefordert. ODER Es wurden zusätzliche Textpassagen, außer der unter „RICHTIG“ geforderten, unterstrichen.

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	III
Bildungsstandard/s	Aussagen mit Textstellen belegen (3.3.g)

### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Bei dieser Teilaufgabe geht es um eine Information, die für das Verständnis der Hauptfigur und ihrer Handlungsmotive wichtig ist. Neben dem Lokalisieren von Informationen spielen insbesondere auch textnahe Schlüsse eine Rolle, wenn eine oder zwei Textstellen interpretiert werden müssen: „(Da nimmt Tim seinen ganzen Mut zusammen und sagt:) ‚Aber du warst doch auch mal klein und die Großen haben dir geholfen!‘“. Diese Stelle muss als Überzeugungsversuch von Tim gegenüber Stefan gedeutet werden. Eine Anforderung, die noch nicht alle Schülerinnen und Schüler der dritten Jahrgangsstufe beherrschen.

### 1.6 Stefan rät Nele und Tim, in Zukunft ...

- A  den Drachen woanders steigen zu lassen.
- B  eine längere Drachenschnur zu nehmen.
- C  auf einen Tag mit mehr Wind zu warten.
- D  einen größeren Drachen zu benutzen.

RICHTIG	Stefan rät Nele und Tim, in Zukunft ...
	<input checked="" type="checkbox"/> den Drachen woanders steigen zu lassen.
	<input type="checkbox"/> eine längere Drachenschnur zu nehmen.
	<input type="checkbox"/> auf einen Tag mit mehr Wind zu warten.
	<input type="checkbox"/> einen größeren Drachen zu benutzen.

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)

#### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Hier muss eine prominente Information ermittelt werden, die sich dadurch auszeichnet, dass sie zu Beginn eines Absatzes und in wörtlicher Rede zu finden ist. Dabei geht es um Aspekte des Handlungsverlaufs. Zudem ist hier auch eine (textbasierte) Schlussfolgerung im Spiel, wenn die richtige Antwort als Ratschlag von Stefan gedeutet werden muss. Um die Aufgabe zu lösen, kann aus einer Reihe von einfachen Vorgaben ausgewählt werden: Die falschen Optionen (Distraktoren) mögen für Kinder plausibel sein; sie kommen im Text aber nicht vor.

### 1.7 Anja hat den Text gelesen und sagt: „Der Mann, den Tim und Nele als Erstes gefragt haben, hat doch eigentlich auch geholfen.“

Was meint sie damit? Erkläre mit Hilfe des Textes



---

---

RICHTIG	Sinngemäß: Antworten, die sich darauf beziehen, dass der alte Mann im Garten den Tipp gegeben hat, Stefan zu fragen, z. B.: - <i>Ohne den alten Mann hätten sie Stefan gar nicht gefragt.</i> - <i>Er hat gesagt, wer ihnen helfen kann.</i>
---------	---

Anforderungsbereich	Zusammenhänge herstellen (II)
Kompetenzstufe	II
Bildungsstandard/s	eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen (3.3.h)

### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Bei dieser Teilaufgabe ist es zunächst eine besondere Herausforderung, Anja als außertextuelle Figur zu deuten. Auf Grundlage des Textes sollen die Schülerinnen und Schüler dann Verständnis für die Handlungsfolgen einer weniger prominenten Figur zeigen (der alte Mann, den Tim und Nele als Erstes gefragt haben). Dazu ist es erforderlich, den Text als Ganzes zu verstehen. Erschwerend ist, dass die Erklärung eigenständig im offenen Format produziert werden muss. In den umfangreichen Voruntersuchungen („Pilotierungen“) gab es wenige Fälle, bei denen die Schülerinnen und Schüler Begründungsversuche geliefert haben, die aber als falsch zu werten sind, z. B.: „Der Mann den Tim und Nele gefragt haben hat nicht geholfen, weil er zu alt war“.

## 1.8 Warum hat sich Tim getraut, Stefan doch zu fragen?




---



---



---

RICHTIG	Sinngemäß: Begründete Antworten, die sich auf die Motive von Nele und/oder Tim beziehen, z. B.: - <i>weil Nele gesagt hat, man muss es nur versuchen</i> - <i>weil Nele es nicht geschafft hat(, Stefan zu überzeugen)</i> - <i>weil Tim seinen ganzen Mut zusammen genommen hat / sich überwunden hat</i> ODER Antworten, die sich auf die Dringlichkeit der Situation beziehen, z. B.: - <i>weil sie unbedingt/dringend Hilfe brauchen</i> - <i>weil er unbedingt seinen Drachen wiederhaben will</i>
---------	---

Anforderungsbereich	Zusammenhänge herstellen (II)
Kompetenzstufe	III
Bildungsstandard/s	bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen (3.3.i)

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Um diese Aufgabe zu lösen, muss man eine eigenständige Begründung formulieren, die sich auf die Handlungsmotive einer der Hauptfiguren bezieht. Die Schwierigkeit hierbei besteht darin, dass die geforderten Gründe aus verschiedenen Absätzen im Text hergeleitet werden können. So findet man zum einen Begründungen, die auf die Motive der Figuren abzielen und zum anderen solche, die auf die Dringlichkeit der Situation hinweisen. Schließlich hängt der Drache im Baum fest und die Kinder brauchen in dieser konkreten Situation Hilfe von einem Dritten.

In den umfangreichen Voruntersuchungen („Pilotierungen“) gab es wenige Fälle, bei denen die Kinder Folgendes geschrieben haben: „Weil er Angst hatte und dann hat er sich getraut“ / „Er wollte seinen Mut zeigen und dass Nele wieder glücklich wird mit dem Drachen.“ Solche Antworten sind als sinngemäß richtig zu werten, da hier das Motiv der Selbstüberwindung im Mittelpunkt steht. Antworten, die sich auf die Größe oder das Alter von Stefan beziehen, sind hingegen falsch.

### 1.9 Wie verändert Stefan sein Verhalten gegenüber Tim und Nele? Beschreibe die Veränderung mit Hilfe des Textes.




---



---



---

RICHTIG	<p>Sinngemäß:          Antworten, die auf das veränderte Verhalten / die veränderte Hilfsbereitschaft von Stefan abzielen.          Dabei wird z. B. explizit darauf Bezug genommen,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>dass er zunächst unfreundlich ist, und ihnen dann doch hilft. / und dann doch nett ist.</i></li> <li>- <i>dass er zunächst nichts mit dem Drachen zu tun haben will, und ihn dann doch mit den Kindern vom Baum holt.</i></li> </ul> <p>ODER</p> <p>Es wird nicht oder nur implizit darauf Bezug genommen, dass er zunächst unfreundlich ist / er zunächst nichts mit dem Drachen zu tun haben will etc., z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Er hat ihnen (dann doch) geholfen. / Er ist netter, weil er ihnen geholfen hat.</i></li> <li>- <i>Er hat (doch) den Drachen vom Baum geholt.</i></li> </ul>
---------	---

Anforderungsbereich	Zusammenhänge herstellen (II)
Kompetenzstufe	V
Bildungsstandard/s	Texte mit eigenen Worten wiedergeben (3.3.e); zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Hier geht es vor allem darum, die Verhaltensänderungen von Stefan zu vergegenwärtigen und im Rahmen eines offenen Antwortformats wiederzugeben. Eine Anforderung, die erwartungsgemäß

noch nicht alle Schülerinnen und Schüler der dritten Klasse bewältigen können. Deshalb wird die Auswertung vergleichsweise liberal gehandhabt: Einfache Antworten, in denen nicht oder nur implizit darauf Bezug genommen wird, dass Stefan zunächst unfreundlich ist oder nichts mit dem Drachen zu tun haben will, werden hier dennoch als richtig angesehen.

### 1.10 Ist Tim schuld, dass der Drachen im Baum hängt?

Begründe mit Hilfe des Textes.




---



---



---

RICHTIG	<p>Sinngemäß: Zustimmende Antworten mit sinnvollen auf den Text bezogenen Begründungen, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Stimmt, weil Tim so nah bei den Bäumen gelaufen ist.</i></li> </ul> <p>ODER</p> <p>Ablehnende Antworten mit sinnvollen auf den Text bezogenen Begründungen, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Stimmt nicht, weil Nele ihn angefeuert hat. / weil sie zusammen gespielt haben / weil so etwas passieren kann, wenn man mit einem Drachen spielt / weil es zu wenig Wind gegeben hat / Er wusste vorher nicht, dass man mit dem Drachen nicht so nah an den Bäumen spielen darf.</i></li> <li>- <i>Tim und Nele sind schuld, weil sie gemeinsam gespielt haben.</i></li> </ul> <p>Hinweis: Auch vermittelnde Positionen sind möglich, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Einerseits hat er dicht an den Bäumen gespielt, andererseits kann es schon mal passieren, dass ein Drachen im Baum hängen bleibt.</i></li> </ul>
---------	---

Anforderungsbereich	Reflektieren und beurteilen (III)
Kompetenzstufe	IV
Bildungsstandard/s	eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen (3.3.h)

#### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Bei dieser Frage geht es um die Frage der Verantwortlichkeit. Im Rahmen einer offenen Teilaufgabe müssen sich die Schülerinnen und Schüler mit Ereignissen und Handlungen auseinandersetzen, die zu der eigentlichen Komplikation geführt haben. Da das schriftliche Argumentieren, das hier ja gefordert ist, in der Grundschule noch nicht zu den gängigen Unterrichtsinhalten zählt, wird die Auswertung vergleichsweise liberal gehandhabt. Es können dementsprechend unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden, die zu einer richtigen Lösung führen: Die Verantwortung kann sowohl beiden Kindern als auch Tim alleine als auch den äußeren Umständen zugewiesen werden. In den Voruntersuchungen wurden mitunter auch vermittelnde Positionen eingenommen.

## 1.11 In dem Text geht es vor allem um ...

- A  Spaß beim Spielen im Freien.
- B  Wut, weil etwas misslingt.
- C  Angst vor möglichen Gefahren.
- D  Mut, andere um etwas zu bitten.

RICHTIG	In dem Text geht es vor allem um ...
	<input type="checkbox"/> Spaß beim Spielen im Freien.
	<input type="checkbox"/> Wut, weil etwas misslingt.
	<input type="checkbox"/> Angst vor möglichen Gefahren.
	<input checked="" type="checkbox"/> Mut, andere um etwas zu bitten.

Anforderungsbereich	Reflektieren und beurteilen (III)
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)

### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Um die Ankreuz-Aufgabe zu lösen, muss auf Ebene des Textes eine zentrale Aussage erfasst werden: Im Text geht es vor allem um Fragen des Selbstbewusstseins. Vor diesem Hintergrund fällt es den Schülerinnen und Schülern eher leicht, die einzig richtige Option auszuwählen („Mut, andere um etwas zu bitten.“) Die anderen Optionen können dementsprechend einfach ausgeschlossen werden: Auch wenn Spaß, Angst und Wut thematisch auf den Text bezogen sind, spielen die Aspekte im Text keine oder eine untergeordnete Rolle.

### *Anregungen für den Unterricht<sup>8</sup>*

Bereits in den vorhergehenden Jahren sind vergleichbare literarische Texte Gegenstand der Vergleichsarbeiten bzw. Kompetenztests gewesen. Wir schließen an die dort formulierten Hinweise zum Einsatz im Deutschunterricht der Grundschule an (z. B. Krelle et al., 2016):

Der vorliegende Text ist in sprachlicher Hinsicht eher leicht. Schülerinnen und Schüler, die viele der hier präsentierten Aufgaben noch nicht lösen können, haben gegebenenfalls Probleme, flüssig zu lesen. Das heißt, dass diese Kinder Schwierigkeiten haben, auf der Ebene der Wörter und Sätze genau, hinreichend schnell, automatisiert und mit angemessener Betonung zu lesen. Ihnen fehlen dann (u. a. kognitive) Ressourcen, um auf der Ebene des Textes Zusammenhänge zu erkennen bzw. den Text als Ganzes zu verstehen. In diesem Bereich haben sich Lautleseverfahren be-

<sup>8</sup> Dieser Abschnitt ist eine aktualisierte Fassung der Anregungen für den Unterricht, die u. a. im Rahmen der Didaktischen Handreichungen 2012-2018 formuliert wurden.

währt, insbesondere Lautlesetandems (Gold, Behrendt, Lauer-Schmaltz & Rosebrock, 2013, S. 214). Wenn vergleichbare Texte im Unterricht eingesetzt werden, bietet es sich für solche leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler an, Stützstrategien anzuwenden, wenn etwa im Vorfeld eigene Erlebnisse zum Erfahrungsbereich des Textes ausgetauscht werden oder ausgewähltes Wortmaterial geklärt wird. Für Schülerinnen und Schüler, die bereits über eine ausreichende Leseflüssigkeit verfügen, können dann strukturierende Lesestrategien in den Blick genommen werden, indem beispielsweise Texte mit Satzstreifen (Auszüge des Textes) bzw. mit Kärtchen zusammengefasst und am roten Faden angeordnet werden, oder Texte mit dem Modell eines Spannungsbogens nachzuvollziehen sind.

Will man – je nach Klasse – auch „höhere“ Leseprozesse in den Blick nehmen, sollten insbesondere Fragen zu den Standards „eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen“ und „bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen“ (KMK, 2005, S. 12) im Zentrum stehen. Einige Beispielaufgaben wurden hier vorgestellt. Sofern Sie das Thema des Textes in den Mittelpunkt stellen („Selbstbewusstsein“), bieten sich verschiedene Übungen und Anregungen an, die z. B. in der Zeitschrift *Grundschule* (Heft 10, 2018) veröffentlicht sind. Dort geht es darum, zurückhaltende und schüchterne Kinder zu unterstützen und Ängste abzubauen.

Zudem können auch integrative Aufgaben sinnvoll sein, z. B. wenn es darum geht, Verknüpfungen mit Schreibaufträgen oder mündlichen Diskussionen herzustellen. Weiter können Aufgaben entwickelt werden, die auf den Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ bezogen sind, etwa im Hinblick auf die Gestaltung wörtlicher Rede, die in diesem Text auffällig häufig repräsentiert ist. Methodisch können solche Vorhaben unterschiedlich eingelöst werden.

Mit Blick auf Methoden der Texterschließung mögen folgende Anregungen gewinnbringend sein:

- den Text als Bildergeschichte zeichnen lassen
- Fragen zum Text stellen, die auch auf höhere Prozesse bezogen sind (s. o.)
- ein „Schaufenster“ zum Text gestalten lassen (siehe [bildungsserver.berlin-brandenburg.de](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de)<sup>9</sup>)
- „Adjektivsteckbriefe“ zu den Figuren schreiben lassen (Hoppe, 2012)

Das übersichtliche Figureninventar ermöglicht beispielsweise eine grafische Veranschaulichung, wie die Figuren jeweils am Anfang, danach, später und am Schluss gekennzeichnet sind. Damit verbunden sollten möglichst Textstellen, in denen die einzelnen Figuren sprechen, nochmals aufgesucht und die Textstelle so zu lesen geübt werden, dass man die Gefühle der Figur aus der Sprechgestaltung heraushört. Diese Methode ermöglicht zudem ein späteres (szenenweises) textnahes Nachspielen. Das Nachspielen lässt die Lernenden größeres Verständnis für Gedanken, Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen entwickeln. In der Altersgruppe gelingt die Perspektivübernahme eher für die Figuren Nele und Tim. Deshalb sollten die Lernenden die Aufmerksamkeit verstärkt auch auf den alten Mann und Stefan richten, deren Handeln nur aus dem Text heraus und nicht aus eigenen Erfahrungen erschlossen werden kann.

---

<sup>9</sup> <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/lesecurriculum/lesen-im-unterricht/lesen-im-deutschunterricht/leseprozesse/lesen-schaufenster/>

## Aufgabe 2: Pausenspiele

### Pausenspiele

Es muss nicht immer Fußball sein: Schüler beschreiben ihr liebstes Pausenspiel.

#### Baumfänge

Es heißt wirklich Baumfänge. Also ohne „n“ hinten. Da gibt es einen Fänger, der mit dem Baum in der Mitte des kleinen Pausenhofs in Berührung bleiben muss. Ziel der anderen Kinder ist es, auf die andere Seite zu kommen, ohne vom Fänger abgeschlagen zu werden. Bei uns führen da noch zwei Geländer am Baum vorbei. Die Regel ist: Wer auf den Stangen balanciert, darf nicht gefangen werden. Wer runterfällt, den erwischt es natürlich leicht. Wer gefangen wurde, wird selbst zum neuen Fänger – und muss an den Baum. Ich kann sehr gut balancieren.

*Judith, 11, aus Stuttgart*



#### Pfostenrennen

In der Pause schaukele ich am liebsten. Oder ich gehe zu den Hühnern, die es an meiner Schule gibt. Dann gucke ich ihnen zu. Neulich habe ich mir ein Zweier-Fangspiel ausgedacht. Bevor der Fänger loslegen darf, stellt ihm der, der gefangen wird, drei Aufgaben. Im Kreis drehen zum Beispiel, einen Zungenbrecher aufsagen, dreimal um einen Pfosten rennen. So Sachen halt. Erst wenn der Fänger damit fertig ist, darf er den anderen fangen. Oft haut er schon während der dritten Aufgabe ab, hat also ein bisschen Vorsprung. Gut finde ich, dass man nie weiß, welche Aufgaben es sein werden. Die können auch ganz schön schwierig sein.

*Ella, 9, aus Erfstadt-Lechenich*



#### Wächter und Heiler

Wie bei jedem Fangspiel gibt es Fänger und Gejagte. Bei den Fängern ist es einfach: Die fangen. Bei den Gejagten ist es komplizierter: Da wird einer als König bestimmt, einer als Heiler. Alle anderen sind die Wächter des Königs. Sie heißen deswegen so, weil erst Jagd auf den König gemacht werden darf, wenn alle im Gefängnis sind. Aber Vorsicht: Der Heiler kann – solange er frei ist – gefangene Wächter durch Abklatschen wieder befreien. Die Schulklocke ist der Schlusspfiff. Wenn dann der König noch frei herumläuft, haben die Gejagten gewonnen. Bei der nächsten Pause sind die Gejagten die Fänger.

*Mehmet, 11, aus Steinfurt*

Grafiken: © IQB

## *Aufgabenbezogener Kommentar*

Informative Sach- und Gebrauchstexte begegnen Kindern im Schulalltag häufig. Solche „expositorischen“ Texte sind immer dann gefragt, wenn z. B. Themen erarbeitet oder für den Lese- und Schreibunterricht aufbereitet werden sollen bzw. im Fachunterricht Wissen erweitert oder gesichert wird. Grundlage der Aufgabe „Pausenspiele“ sind – je nach Perspektive – drei kurze Lesetexte, die durch eine kurze Einführung gerahmt sind. Leserinnen und Leser können die Textcollage allerdings auch als *einen* Text ansehen, der aus einer kurzen Einführung und drei kurzen strukturell ähnlichen Abschnitten bzw. Teilen besteht: Alle Teile haben in dieser Perspektive eine (Zwischen-)Überschrift und informieren über den Ablauf und die Regeln des jeweiligen Spiels. Für die Schülerinnen und Schüler wirkt es sich dann erleichternd aus, dass das übergeordnete Thema („Pausenspiele“) prominent in der Überschrift und in der Einführung genannt ist.

Zentral für das Textverstehen ist es, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jeweiligen Textteile nachvollziehen zu können: Als Autorinnen und Autoren werden Kinder im Alter von 9–11 Jahren angegeben. Alle Spiele sind durch einen zeitlichen Rahmen („Schulpause“) begrenzt und auf den Ort Schulhof bezogen. Es geht durchweg um Fang- bzw. Nachlaufwettbewerbe, die seit geraumer Zeit auch in der Gesundheitspädagogik und in der Sportdidaktik eine zentrale Rolle einnehmen: „Es sind Laufspiele, bei denen andere Spieler verfolgt werden, um sie dann abzuschlagen oder zu fangen. Bei den Fangspielen kann einzeln, paarweise oder auch in ganzen Gruppen gefangen bzw. geschlagen werden. Fänger und abgeschlagene Läufer wechseln miteinander ihre Rollen. Der abgeschlagene Läufer wird auch zum Fänger, sodass sich das Spiel schließlich auflöst und von neuem begonnen werden kann.“ (Hahmann, 1987, S. 532).

Allerdings unterscheiden sich auch einige Aspekte der Pausenspiele im Text: (1) Die geografischen Gegebenheiten wirken sich teils auf die Regeln der Spiele aus. Bei „Baumfänge“ ist etwa ein in der Mitte des Schulhofs gelegener Baum ein zentrales (obligatorisches) Element, mit dem der Fänger in Berührung bleiben muss. Beim „Pfostenrennen“ ist hingegen der „Pfosten“ nur ein mögliches (fakultatives) Element des Spiels. Bei „Wächter und Heiler“ markiert dagegen die Pausenglocke der Schule den zeitlichen Rahmen des Spiels. (2) Auch die Anzahl der Mitspielerinnen und Mitspieler und ihre jeweiligen Rollen variieren: Während „Baumfänge“ und „Wächter und Heiler“ mit vielen Kindern gespielt wird, ist „Pfostenrennen“ ein „Zweier-Fangspiel“. „Baumfänge“ und „Pfostenrennen“ wird mit jeweils einer Jägerin bzw. einem Jäger, aber einer unterschiedlichen Anzahl von Gejagten gespielt. „Wächter und Heiler“ hat hingegen mehrere Jägerinnen und Jäger. Zudem gibt es zwei Formen von Gejagten: Es gibt einen König, einen Heiler und viele Wächter des Königs, die alle unterschiedliche Aufgaben im Spiel haben. (3) Vor diesem Hintergrund variieren auch die Ziele und Regeln der Spiele erheblich. „Baumfänge“ zielt darauf ab, eine Strecke zu bewältigen, ohne vom Fänger berührt zu werden. Bei „Pfostenrennen“ zielt der Gejagte darauf ab, der Jägerin bzw. dem Jäger zunächst möglichst geschickt Aufgaben zu stellen, um sich für die spätere Jagd einen großen Vorsprung zu verschaffen. Bei „Wächter und Heiler“ gilt es – je nach Rolle – nicht gefangen zu werden und die Königin bzw. den König zu beschützen oder andere Wächter zu heilen, um möglichst bis zum Ende der Pause „durchzuhalten“.

Die Darstellung des Textes bzw. der Textteile ist übersichtlich gestaltet und formal durch Abschnitte und Illustrationen gegliedert. Die (Zwischen-)Überschriften erleichtern die Orientierung. Die einzelnen Teile beziehen sich nicht direkt aufeinander. Auch dadurch können sich die Kinder leichter im Text zurechtfinden. Insbesondere schwächeren Leserinnen und Lesern fällt es so leichter, die Teile zu verstehen. An wenigen Stellen sind sprachliche Hürden zu nehmen, z. B. im Hinblick auf

Wörter wie „balancieren“ oder „kompliziert“. Diese sind für das Gesamtverständnis allerdings entweder weniger entscheidend, oder sie können aus dem Text erschlossen werden.

## 2.1 Wo findest du diesen Text?

- A  in einer Kinderzeitung
- B  in einem Rätselheft
- C  in einer Bastelzeitschrift
- D  in einem Märchenbuch

RICHTIG	Wo findest du diesen Text?
	<input checked="" type="checkbox"/> in einer Kinderzeitung
	<input type="checkbox"/> in einem Rätselheft
	<input type="checkbox"/> in einer Bastelzeitschrift
	<input type="checkbox"/> in einem Märchenbuch

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	II
Bildungsstandard/s	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); Texte genau lesen (3.3.c)

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

In den Bildungsstandards heißt es: „Schülerinnen und Schüler gehen mit unterschiedlichen Textsorten in verschiedenen Medien um und können sich ihrem Alter entsprechend in der Medienwelt orientieren, d. h. in Druckmedien, in elektronischen Medien sowie in Massenmedien.“ (KMK, 2005, S. 9). Hier geht es darum, den Text bzw. die Textteile ansatzweise in seiner bzw. ihrer Funktion wahrzunehmen. Dazu muss aus einer Reihe von möglichen Druckmedien ausgewählt werden. Erleichternd wirkt sich aus, dass die falschen Optionen (Disktraktoren) vergleichsweise leicht ausgeschlossen werden können. Zur Lösung dieser Ankreuz-Aufgabe kann zudem die Quellenangabe aufgesucht werden, in der ein expliziter Hinweis zum Veröffentlichungsort zu finden ist. Dabei ist elementares Sprachwissen im Spiel, wenn aus der Information „Süddeutsche Zeitung für Kinder“ auf „in einer Kinderzeitung“ geschlossen werden muss.

## 2.2 Der Fänger muss beim Spiel **Baumfängen**

- A  auf einem Baum sitzen.
- B  einen Baum verteidigen.
- C  um einen Baum rennen.
- D  einen Baum berühren.

RICHTIG	Der Fänger muss beim Spiel <b>Baumfänge</b> ...
	<input type="checkbox"/> auf einem Baum sitzen.
	<input type="checkbox"/> einen Baum verteidigen.
	<input type="checkbox"/> um einen Baum rennen.
	<input checked="" type="checkbox"/> einen Baum berühren.

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)

### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Zur Lösung dieser Teilaufgabe ist in erster Linie „Lokalisieren“ erforderlich. Das heißt, es muss eine konkrete Information in einem Textteil (Baumfänge) gefunden und identifiziert werden. Erschwerend dürfte sich auswirken, dass mehrere Optionen dieser Ankreuz-Aufgabe mehr oder weniger plausibel sein könnten (z. B. „um einen Baum rennen“ oder „einen Baum verteidigen“). Erleichternd wirkt sich allerdings aus, dass die erste Option („auf einem Baum sitzen“) eher leicht ausgeschlossen werden kann. Zudem ist die gesuchte Information an prominenter Stelle explizit im Text zu finden (zweiter Satz, Ende der Zeile).

**2.3** Was müssen Kinder machen, damit sie beim Spiel **Baumfange** gewinnen?

- A  Sie klettern auf den Baum im Pausenhof.
- B  Sie erreichen die Stangen auf dem Pausenhof.
- C  Sie laufen auf die andere Seite des Pausenhofs.
- D  Sie gehen zu den Pfosten auf dem Pausenhof.

RICHTIG	<p>Was müssen Kinder machen, damit sie beim Spiel <b>Baumfange</b> gewinnen?</p> <p><input type="checkbox"/> Sie klettern auf den Baum im Pausenhof.</p> <p><input type="checkbox"/> Sie erreichen die Stangen auf dem Pausenhof.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sie laufen auf die andere Seite des Pausenhofs.</p> <p><input type="checkbox"/> Sie gehen zu den Pfosten auf dem Pausenhof.</p>
---------	--

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	III
Bildungsstandard/s	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)

*Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Diese Teilaufgabe bezieht sich auf die zentralen Spielregeln des Spiels „Baumfange“. Die richtige Antwort („Sie laufen auf die andere Seite des Pausenhofs“) findet man im ersten Textteil am Ende von Zeile 3. Möglicherweise beeinflusst die Satzkonstruktion an dieser Stelle im Text die Lösung der Teilaufgabe. Insofern ist das Lokalisieren auch durch den Ort der Information erschwert. Zudem dürften sich die teils schwierigen falschen Optionen (Distraktoren) erschwerend auswirken. So können die Kinder z. B. beim Spiel „Baumfange“ die Stangen auf dem Pausenhof zwar erreichen (Option 2), haben dann aber noch nicht gewonnen.

## 2.4 Warum gewinnt Judith beim Spiel **Baumfange** wohl häufig?

Sie kann gut ...

- A  das Gleichgewicht halten.
- B  unter Stangen krabbeln.
- C  den Fängern wegrennen.
- D  auf einem Bein hüpfen.

RICHTIG	Warum gewinnt Judith beim Spiel <b>Baumfange</b> wohl häufig? Sie kann gut ... <input checked="" type="checkbox"/> das Gleichgewicht halten. <input type="checkbox"/> unter Stangen krabbeln. <input type="checkbox"/> den Fängern wegrennen. <input type="checkbox"/> auf einem Bein hüpfen.
---------	--

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)

### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Die richtige Lösung findet sich am Ende des Textteils im letzten Satz: „Ich kann gut balancieren.“ Für die richtige Lösung ist ein einfacher textnaher Schluss zu ziehen. Im Text heißt es: „Wer auf den Stangen balanciert, darf nicht gefangen werden.“ Und es steht im Text, dass Judith gut balancieren kann. Vor diesem Hintergrund ist es plausibel anzunehmen, dass sie deshalb wohl häufig gewinnt. Dabei ist elementares Sprachwissen im Spiel, wenn aus der Information „balancieren“ auf „das Gleichgewicht halten“ geschlossen werden muss. An dieser Stelle geht es insgesamt um Anforderungen, die schon sehr viele Kinder in der dritten Jahrgangsstufe beherrschen.

## 2.5 Was macht Ella in der Pause am liebsten?

- A  rutschen  
B  klettern  
C  schaukeln  
D  springen

RICHTIG	Was macht Ella in der Pause am liebsten?
	<input type="checkbox"/> rutschen
	<input type="checkbox"/> klettern
	<input checked="" type="checkbox"/> schaukeln
	<input type="checkbox"/> springen

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)

### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Auch hier ist zur Lösung der Ankreuz-Aufgabe in erster Linie das „Lokalisieren“ erforderlich, d. h., es muss eine Information an prominenter Stelle in einem Textteil (Pfostenrennen) gefunden und identifiziert werden. Dazu muss zunächst mit Hilfe der Autorin (Ella) das richtige Pausenspiel identifiziert werden. Die Distraktoren sind dann vergleichsweise leicht auszuschließen, wenn man die Information an prominenter Stelle (erster Satz) gefunden hat.

## 2.6 Braucht man beim Spiel **Pfostenrennen** unbedingt einen Pfosten? Begründe.



---

---

---

RICHTIG	Sinngemäß: Nein, (man braucht den Pfofen) nur, wenn eine (entsprechende) Aufgabe gestellt wird.
---------	---

Anforderungsbereich	Zusammenhänge herstellen (II)
Kompetenzstufe	V
Bildungsstandard/s	eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen (3.3.h)

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Beim „Pfofenrennen“ ist der „Pfofen“ nur ein mögliches (fakultatives) Element des Spiels. Man braucht den Pfofen schließlich nur dann, wenn die oder der Gejagte der Fängerin bzw. dem Fänger eine Aufgabe stellt, für die man den Pfofen braucht. Aus diesem Grund stellt der Name des Spiels (*Pfofenrennen*) die Leserinnen und Leser hier vor eine besondere Herausforderung. Im Rahmen eines offenen Aufgabenformats müssen die Schülerinnen und Schüler eine begründete Antwort zu den Spielbedingungen geben. Eine Anforderung, die nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler der dritten Jahrgangsstufe bewältigen können. In den umfangreichen Voruntersuchungen („Pilotierungen“) haben sich viele Schüler gezeigt, die als Begründung die Namensgebung angeführt haben („Ja, weil das Spiel so heißt“ / „Ja, sonst hieße es ja nicht ‚Pfofenrennen‘“) oder die als Begründung die Regeln als obligatorisch (und nicht als fakultativ) angegeben haben („Ja, weil man ja um einen Pfofen rennen muss“). Diese Antworten stehen aber im Widerspruch zu den Informationen im Text.

## 2.7 Was trifft auf das Spiel **Pfofenrennen** zu?

- A  Es gibt genau zwei Fänger.
- B  Es spielen genau zwei Kinder.
- C  Es gibt mehrere Bäume.
- D  Es spielen mehrere Gejagte.

RICHTIG	Was trifft auf das Spiel <b>Pfofenrennen</b> zu?
	<input type="checkbox"/> Es gibt genau zwei Fänger.
	<input checked="" type="checkbox"/> Es spielen genau zwei Kinder.
	<input type="checkbox"/> Es gibt mehrere Bäume.
	<input type="checkbox"/> Es spielen mehrere Gejagte.

Anforderungsbereich	Zusammenhänge herstellen (II)
Kompetenzstufe	III
Bildungsstandard/s	Texte genau lesen (3.3.c)

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Hier müssen die Kinder zunächst die Spielbedingungen zu „Pfortenrennen“ herausuchen oder vergegenwärtigen und vier Aussagen anhand des Teiltexes überprüfen. Das Lösen der Aufgabe wird dadurch erschwert, dass einige Distraktoren der Ankreuz-Aufgabe Aussagen ähnlich sind, die sich auch im Text finden lassen. Dabei ist dann auch genaues Lesen gefragt.

## 2.8 Wann darf beim Spiel **Wächter und Heiler** der König gefangen werden? Erkläre mit Hilfe des Textes.



---

---

---

RICHTIG	Sinngemäß: nur wenn alle Wächter (und der Heiler) gefangen sind ODER wenn alle gefangen sind
---------	---

Anforderungsbereich	Zusammenhänge herstellen (II)
Kompetenzstufe	III
Bildungsstandard/s	zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Im Rahmen eines offenen Aufgabenformats müssen die Regeln von „Wächter und Heiler“ verstanden und im Rahmen einer einfachen Erklärung wiedergegeben werden: Nur wenn alle Wächter und der Heiler bzw. alle Mitspieler gefangen sind, darf der König gefangen werden. Erschwert wird die Lösung dadurch, dass es in den Textteilen eine Reihe von Regeln gibt, die hier vergegenwärtigt und ausgeschlossen werden müssen. Ebenfalls erschwerend wirkt sich aus, dass nicht aus einer Reihe von Vorgaben ausgewählt werden kann.

## 2.9 Wen solltest du beim Spiel **Wächter und Heiler** als Erstes fangen? Begründe.



---

---

---

RICHTIG	Sinngemäß: den Heiler, weil er dann die anderen nicht mehr befreien kann
---------	--

Anforderungsbereich	Zusammenhänge herstellen (II)
Kompetenzstufe	V
Bildungsstandard/s	zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)

### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Auch bei dieser Teilaufgabe geht es darum, die Spielbedingungen und Regeln von „Wächter und Heiler“ in einen Zusammenhang zu bringen. Dabei sind (textbasierte) Schlussfolgerungen im Spiel: Wenn man als Fänger den Heiler als Erstes fängt, kann er die anderen Mitspieler nicht mehr befreien. Alle anderen Optionen sind im Vergleich dazu als weniger günstig einzustufen. Eine Anforderung, die noch nicht alle Schülerinnen und Schüler der dritten Jahrgangsstufe beherrschen.

## 2.10 Wie und wann gewinnen die Gejagten beim Spiel **Wächter und Heiler**?



---

---

---

RICHTIG	Sinngemäß: wenn der König (noch) nicht gefangen ist UND die Pausenglocke läutet
---------	---

Anforderungsbereich	Zusammenhänge herstellen (II)
Kompetenzstufe	V
Bildungsstandard/s	zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die Frage bezieht sich auf zwei Sätze im Textteil „Wächter und Heiler“: „Die Schulglocke ist der Schlusspfeiff. Wenn dann der König noch frei herumläuft, haben die Gejagten gewonnen“, was in der Aufgabenstellung paraphrasiert wird mit: „Wie und wann gewinnen die Gejagten beim Spiel Wächter und Heiler?“ Neben dem Lokalisieren von Informationen spielen hier also auch textnahe Schlüsse (auf Basis von Sprachwissen) eine Rolle, wenn zentrale Informationen in einen Zusammenhang gebracht werden müssen. Das Lösen der Teilaufgabe wird vor allem dadurch erschwert, dass hier zwei Bedingungen in einem offenen Format erfragt werden, nämlich dass der König – erstens – nicht gefangen ist, bis – zweitens – die Pausenglocke läutet. In den umfangreichen Voruntersuchungen („Pilotierungen“) hat eine Reihe von Kindern jeweils nur eine der beiden Bedingungen als Antwort formuliert. Im Unterricht können solche Teilleistungen gewürdigt werden. Allerdings bietet es sich auch an, im Unterrichtsgespräch gezielt nachzufragen, um etwaige Fehlvorstellungen aufzulösen.

## 2.11 Welche Regel gehört zu welchem Spiel? Verbinde.

Achtung: Eine Regel bleibt übrig.

Wer gefangen wurde, wird selbst zum neuen Fänger.

In der nächsten Pause sind die Gejagten die Fänger.

Wer vom Fänger berührt wird, darf sich nicht mehr bewegen.

Bevor der Fänger loslegt, muss er Aufgaben erledigen.

Wächter und Heiler

Pfostenrennen

Baumfänge

Welche Regel gehört zu welchem Spiel? Verbinde.  
Achtung: Eine Regel bleibt übrig.

RICHTIG

Anforderungsbereich	Zusammenhänge herstellen (II)
Kompetenzstufe	III
Bildungsstandard/s	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Aufgabe sind mehrere kognitive Fähigkeiten nötig: Es geht zum einen um das Auffinden verschiedener Informationen in den verschiedenen Textteilen und zum anderen um die Verknüpfung dieser Informationen. Jede Regel muss einem Spiel zugeordnet werden, wobei eine Regel („Wer vom Fänger berührt wird, darf sich nicht mehr bewegen“) auszuschließen ist. Das Zuordnungs-Format erschwert hier die Aufgabenlösung: Schließlich werden alle Zuordnungen bei der Auswertung zusammengefasst. Die Aufgabe gilt also erst dann als richtig bearbeitet, wenn alle Verbindungen korrekt sind.

### Anregungen für den Unterricht<sup>10</sup>

Informierende bzw. „expositorische“ Texte können im Deutschunterricht der Grundschule dazu dienen, sich Themen zu erarbeiten und die Inhalte für den weiteren Lese- und Schreibunterricht (oder auch fachübergreifend, z. B. im Sachunterricht) zu verwenden. Wenn Sie mit dem vorliegenden Text weiterarbeiten wollen, kann es etwa um weitere ungewöhnliche Spielformen (auch außerhalb von Pausen, in Sportvereinen, im Unterricht etc.) gehen. Nutzen Sie dazu auch die zahlreichen und umfangreichen Angebote aus anderen Disziplinen, beispielsweise von verschiedenen Grundschulen mit bewegungsorientiertem Schwerpunkt oder von Projekten zur Steigerung der Gesundheits- und Bildungsqualität (z. B. [www.bewegteschule.de](http://www.bewegteschule.de), [www.mehr-bewegung-in-die-schule.de](http://www.mehr-bewegung-in-die-schule.de)).

<sup>10</sup> Dieser Abschnitt ist eine aktualisierte Fassung der Anregungen für den Unterricht, die u. a. im Rahmen der Didaktischen Handreichungen 2012-2018 formuliert wurden.

Bei Texten dieser Art bietet es sich ebenfalls an, bestimmte Methoden bzw. Strategien der Texterschließung zu lehren und auch immer wieder auf ihre Anwendung zu achten. Im Hinblick auf Lesestrategien sind dann die folgenden Hinweise hilfreich.

- Um Textteile zu erkennen und zu vergleichen, sollten wichtige Strukturmerkmale erarbeitet werden, z. B. Zwischenüberschriften oder Hervorhebungen (Fettdruck, Buchstabengröße, ...) als Orientierungshilfen. Dabei können auch Textsortenaspekte vergleichend analysiert werden (z. B. verschiedene Typen von Sach- und Gebrauchstexten).
- Nützlich sind auch Übungen zum gezielten Auffinden von Informationen: genaues Lesen und „Suchstrategien“. Hier kann die Aufmerksamkeit bewusst auf Informationen im Text gelenkt werden, die möglicherweise im Widerspruch zueinander stehen. Bei den vorliegenden Textteilen bzw. Teiltextrn kann etwa thematisiert werden, dass sich die Rollen der Kinder, die Ziele der Spiele, aber auch die Regeln unterscheiden.

Zudem können folgende Vorschläge für die Arbeit anregend sein:

- Spiele ausprobieren lassen, um die Spielbeschreibungen zu konkretisieren, neue Varianten finden sowie profilierte Schreibaufgaben erstellen lassen (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010)
- Einen Ausschnitt aus dem Gemälde „Kinderspiele“ von Pieter Bruegel (1560) präsentieren und Vergleiche anstellen
- Zu alten Kinderspielen (auch aus dem oben genannten Gemälde) recherchieren und eine Beschreibung anfertigen (Beispiele gibt es bei medienwerkstatt Wissenskarten<sup>11</sup>), ggf. Eltern und Großeltern (o. Ä.) befragen und deren Spiele beschreiben lassen
- Neue (passende) Überschriften zu den Spielen formulieren lassen
- Kleine Rätsel zu den Spielen erfinden bzw. selbst Fragen zu den Spielen stellen lassen
- Aufgaben für die Jägerinnen und Jäger zum Spiel „Pfortenrennen“ formulieren lassen
- Skizzen/beschreibende Bilder zu den Spielen anfertigen lassen (d. h. den Text in eine andere Darstellungsform übertragen)
- Als Autorinnen und Autoren der Textteile werden Kinder angegeben. Man kann die Schülerinnen und Schüler herausfinden lassen, was nicht zur Spielbeschreibung gehört und nur Wesentliches markieren lassen.

Methodisch können solche Ideen sehr unterschiedlich umgesetzt werden. Weitere Unterrichtsvorschläge zum Lesen von Sachtexten finden Sie u. a. auch in Ausgaben der Zeitschrift „Deutsch differenziert“ (z. B. Ausgabe 2, 2015: Sachtexte lesen – Strategien zum Leseverstehen), der Zeitschrift „Grundschule“ (z. B. Ausgabe 9, 2012: Sachtexte – Lesen. Verstehen. Schreiben.), der Zeitschrift „Grundschule Deutsch“ (z. B. Ausgabe 47, 2015: Das Lesen und Schreiben üben), der Zeitschrift „Grundschulunterricht Deutsch“ (z. B. Ausgabe 2, 2010: Sachtexte verstehen und nutzen) und natürlich noch in diversen anderen einschlägigen Zeitschriften, die für die Unterrichtsvorbereitung relevant sind (z. B. „Praxis Grundschule“, „Praxis Deutsch“, etc.).

---

<sup>11</sup> [www.medienwerkstatt-online.de](http://www.medienwerkstatt-online.de) oder [www.wissenskarten.de](http://www.wissenskarten.de)

---

## Zuhören

### Aufgabe 1: Keine Angst, Hase!

---

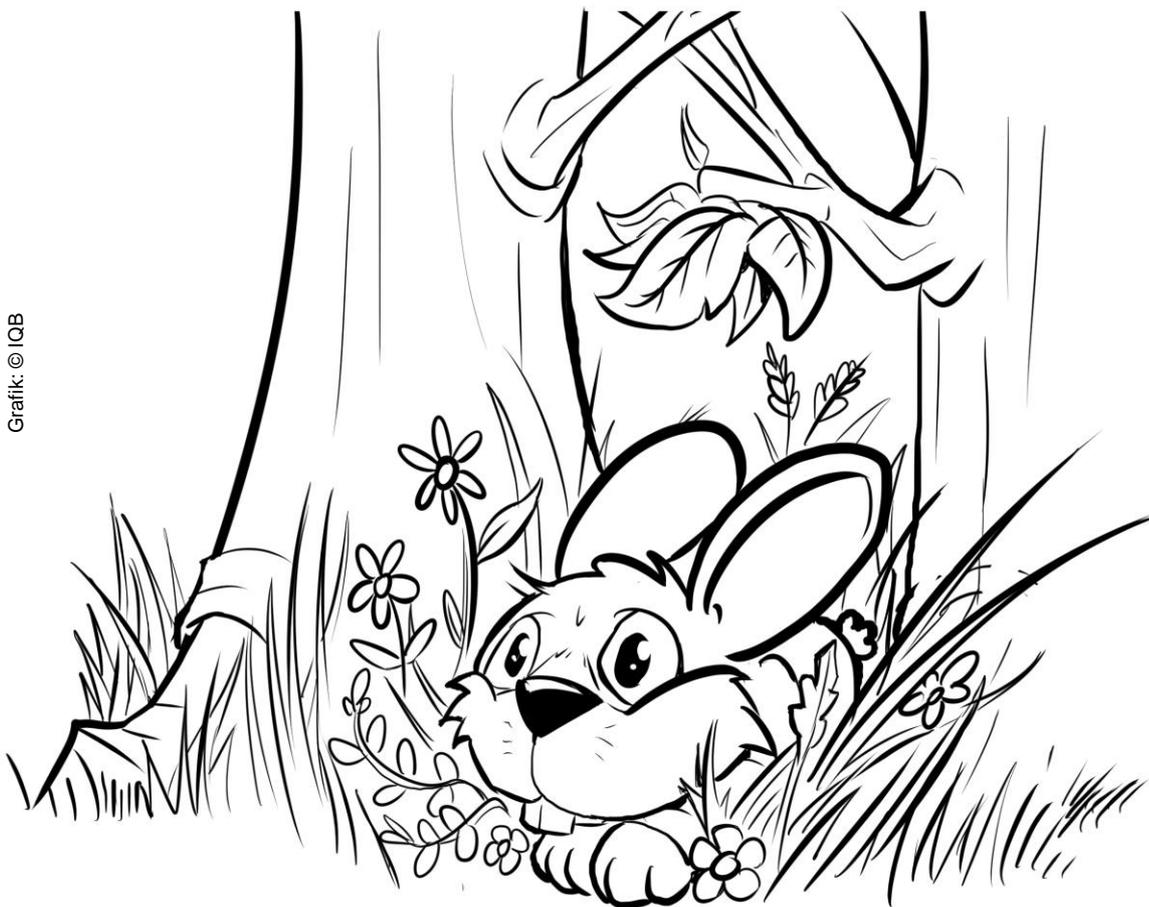
# Keine Angst, Hase!

Du hörst gleich eine kurze Geschichte.

Beantworte danach bitte einige Fragen zu dem, was du gehört hast.

Blättere noch nicht um, sondern warte ab, bis wir die Geschichte zu Ende gehört haben.

Höre genau zu und pass gut auf.



Grafik: © IQB

Text: © Jochen Windecker (2016), Xenos Verlag in der Carlsen Verlag GmbH,  
Alle Rechte vorbehalten.

## Transkript

Es dämmerte. Leo sprang aus der Mulde, in der er geschlafen hatte, und rannte über die Wiese. Mitten im Lauf stolperte er über eine Baumwurzel.

„Haha“, lachte die Eule, die auf dem Baum saß. „Hast wohl keine Augen im Kopf?“ Wütend wollte Leo etwas entgegnen, da blitzten die Augen der Eule gefährlich auf. Leo musterte ihre Krallen und den kräftigen Schnabel. Und er erinnerte sich an die Warnungen der alten Hasen: Leg dich nicht mit Stärkeren an!

Er wandte sich ab. Es war wohl besser, sich nicht mit der Eule zu streiten. „Mach dir nichts draus“, sagte ein anderer Hase, der gerade vorbeihetzte. „So ist das eben mit den Stärkeren.“

Am nächsten Abend begegnete Leo einem Marder. „Aus dem Weg“, fauchte der Marder. Er war sehr schlecht gelaunt. „Wird's bald?“

„He“, rief Leo. Da zeigte der Marder seine spitzen Zähne.

„Sei lieber vorsichtig“, warnte ihn eine Häsin. „Leg dich nicht mit dem an.“

Leo wandte sich ab. Es war wohl besser, sich nicht mit dem Marder zu streiten. Also gab er zähneknirschend nach.

Am nächsten Abend zupfte Leo einige Kräuter aus der Erde. Da drängte ihn jemand zur Seite.

„Weg da, die will ich haben“, sagte ein Rehbock und drängelte sich vor.

Leo wollte schon schimpfen, da senkte der Rehbock den Kopf. Leo betrachtete die beiden Hörner. Er wandte sich ab. Es war wohl besser, sich nicht mit dem Rehbock zu streiten.

„Der ist doch viel stärker als du“, lispelte ein alter Hase, der alles beobachtet hatte.

Jetzt hatte Leo genug: Er wollte nicht länger ein Angsthase sein! Ich kann doch auch der Stärkere sein, dachte er bei sich.

In der folgenden Nacht begann er mit seinem Training. Er lief drei Runden um die Wiese. Dann sprang er über den Bach und wieder zurück. Und noch einmal; so oft, bis er ganz außer Atem war.

Nach dem Weitsprung übte er das Schattenboxen. Leo trainierte Schritte und Tritte, Sprünge und Wendungen. Hüpfte hoch in die Luft, machte einen Salto und trommelte dann mit den Fäusten gegen einen jungen Baum, der vor- und zurückschnellte.

Die Tiere beobachteten den Schatten, der sich im Mondschein bewegte. So etwas hatten sie noch nie gesehen.

„Wer kann das sein?“, fragten sie. Furchterregend sah der Schatten aus. Ängstlich wichen sie zurück. Das musste ein wirklich großer Kämpfer sein!

Leo achtete nicht auf sie. Er trainierte weiter, Nacht für Nacht.

Nach einigen Wochen begegnete ihm am Waldrand ein Fuchs.

„Geh mir aus den Augen“, fauchte der Fuchs. „Wenn du nicht mein Abendbrot werden willst.“

Leo antwortete nicht. Ganz ruhig spazierte er am Fuchs vorbei. So, als hätte er ihn gar nicht bemerkt.

Das reizte den Fuchs nur noch mehr. Zornig stellte er Leo ein Bein. Doch anstatt zu stolpern, hüpfte Leo in die Luft, drehte sich und landete auf beiden Beinen direkt vor dem Fuchs. Der tobte vor Wut. „Komm her, Freundchen!“, rief er und schüttelte die Fäuste. Leo lächelte bloß. Der Fuchs nahm Anlauf und rannte mit gesenktem Kopf auf ihn zu. Im letzten Moment machte Leo einen Schritt zur Seite.

Der Fuchs prallte gegen einen Baumstumpf.

„RRROOHR!“

Sein Gebrüll hallte durch den ganzen Wald. Er packte Leo, um ihm das Fell über die Ohren zu ziehen. Doch der befreite sich aus dem Griff.

Er tänzelte vor dem Fuchs herum, vorwärts, seitwärts, rückwärts.

Jedes Mal, wenn der Fuchs versuchte ihn zu packen, machte Leo einen Salto. Mit der Zeit wurde der Fuchs immer langsamer. Und müde. Munter tanzte Leo um ihn herum – ihm machte das alles gar nichts aus.

Schließlich stolperte der Fuchs und fiel zu Boden. Mitten in einen Ameisenhaufen hinein.

„Gute Nacht“, sagte Leo und ging seiner Wege.

Bald hatte sich der Streit zwischen dem Fuchs und dem Hasen herumgesprochen. Kein Tier wagte es mehr, Leo zu ärgern. Niemand sagte mehr Hasenfuß oder Angsthase zu ihm.

Nach einiger Zeit eröffnete Leo eine Schule fürs Schattenboxen. Große und kleine Hasen, dicke und dünne, junge und alte – alle trainierten bei dem Hasen, der nicht mehr schwach und ängstlich sein wollte.

### *Aufgabenbezogener Kommentar*

Grundlage der Aufgabe ist die Kurzgeschichte „Keine Angst, Hase!“, die hier als Hörtext vorliegt. Zentral für das Textverstehen sind die Figurenkonstellation und ihre Gestaltung: Der Hase Leo gerät mehr oder weniger unverschuldet in Konfliktsituationen mit anderen Tieren. Erleichternd wirkt sich aus, dass eine deutliche Opposition der Figuren entfaltet wird: Auf der einen Seite gibt es mehrere Tiere, die aus der Sicht von Leo gefährlich wirken. So heißt es etwa über die Eule: „Wütend wollte Leo etwas entgegenen, da blitzten die Augen der Eule gefährlich auf. Leo musterte ihre Krallen und den kräftigen Schnabel.“ Über den schlecht gelaunten Marder heißt es, dass er „faucht“ und „seine spitzen Zähne [zeigt].“ Der Rehbock senkt seinen Kopf als ein eindeutiges Signal des Angriffs. Im Gegensatz dazu steht die Figur Leo: Sie wird einerseits als Figur etabliert, die sich bei einem drohenden Angriff wehren will, etwa wenn er mit dem Rehbock zunächst schimpfen will. Auf der anderen Seite gehört Leo zu der Gruppe der Hasen. Er hört mehrfach auf den Rat anderer, sich nicht mit Stärkeren anzulegen. Der Wendepunkt der Geschichte besteht in der Lösung eines inneren Konfliktes: „Ich kann doch auch der Stärkere sein, dachte er bei sich.“ Durch die damit verbundene Typisierung der Figur als „Angsthase“ wird auch der

Bezug zur mehrdeutigen Überschrift deutlich („Keine Angst, Hase!“). Damit bricht die Figur auch mit den in der Geschichte als typisch angelegten Verhaltensnormen von Hasen. Nachdem Leo in Folge eines intensiven Trainings von Ausdauer- und Verteidigungssportarten den Fuchs besiegt, wagt es keiner mehr, Leo zu ärgern: „Niemand sagte mehr Hasenfuß oder Angsthase zu ihm.“ Am Ende der Geschichte trainieren dann alle „bei dem Hasen, der nicht mehr schwach und ängstlich sein wollte.“

Damit zielt der Hörtext auf einen zentralen Gegenstand des Deutschunterrichts in der Grundschule ab: „Beim Hören und Lesen literarischer Texte [...] setzen sich [die Kinder] identifizierend und abgrenzend mit literarischen Figuren auseinander“ (KMK, 2005, S. 9). In dieser Perspektive kann man den Text als Plädoyer ansehen, sein Handeln nicht durch Angst oder Furcht bestimmen zu lassen. Dann ist Identifikation mit Leo gefragt, etwa indem seine Entwicklung bzw. innere Wandlung ("Ich-Stärke") gewürdigt wird. Man kann allerdings auch die anderen Tiere wie z. B. die Eule, den Marder oder den Rehbock in den Blick nehmen; dann ist eher eine abgrenzende Auseinandersetzung gefragt.

Sprachlich stellt der Text keine größere Herausforderung für Kinder in der dritten Klasse dar: Der Hörtext wird als szenische Lesung angeboten. Ein Sprecher liest den gesamten Text; es muss nicht zwischen unterschiedlichen Stimmeigenschaften unterschieden werden. Dabei verändert der Sprecher mehrmals seine Stimme, um Figurenmerkmale herauszustellen oder zu verdeutlichen. Für das Textverstehen ist es günstig, dass die wörtliche Rede der Figuren in unterschiedlicher Klangfarbe und Lautstärke intoniert wird.

Der Hörtext hat einen zeitlichen Umfang von ca. 5,5 Minuten. Diese Länge erlaubt es, den Text in seinen Details zu verstehen, auch wenn man die Aufmerksamkeit noch nicht sehr lange auf gesprochene Sprache richten kann.

### 1.1 Welchen Rat bekommt Leo in der Geschichte?

- A  „Mach dich für andere stark!“
- B  „Der Stärkere hat immer recht!“
- C  „Leg dich nicht mit Stärkeren an!“
- D  „Der Kopf ist stärker als die Hände!“

RICHTIG	Welchen Rat bekommt Leo in der Geschichte?
	<input type="checkbox"/> „Mach dich für andere stark!“
	<input type="checkbox"/> „Der Stärkere hat immer recht!“
	<input checked="" type="checkbox"/> „Leg dich nicht mit Stärkeren an!“
	<input type="checkbox"/> „Der Kopf ist stärker als die Hände!“

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)

### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Die Ankreuz-Aufgabe bezieht sich darauf, den zentralen Ratschlag an Leo unter anderen plausiblen Optionen auszuwählen. Erleichternd wirkt sich aus, dass die gesuchte Information mehrmals und von verschiedenen Figuren explizit genannt wird. Die anderen Optionen können vergleichsweise leicht ausgeschlossen werden, wenn man die verschiedenen Konfliktsituationen im Hörtext vergegenwärtigt.

## 1.2 Wann trainiert Leo?

- A  morgens
- B  mittags
- C  abends
- D  nachts

RICHTIG	Wann trainiert Leo?
	<input type="checkbox"/> morgens
	<input type="checkbox"/> mittags
	<input type="checkbox"/> abends
	<input checked="" type="checkbox"/> nachts

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	II
Bildungsstandard/s	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)

*Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Hier ist es erforderlich, aus einer Reihe von möglichen Zeiträumen die richtige Option zu identifizieren (Ankreuz-Aufgabe). Erschwerend wirkt sich aus, dass alle Optionen plausible Lösungen sein könnten. Im Hörtext spielt aber gerade die nächtliche Situation für den Wandel der Figur eine zentrale Rolle: Schließlich wirkt Leo erst durch seine Bewegungen im Mondschein auf die anderen Tiere so furchterregend, dass sie ängstlich zurückweichen und denken: „Das musste ein wirklich großer Kämpfer sein!“ Erschwerend dürfte sich auswirken, dass von dem eigenen Weltwissen abstrahiert werden muss, da man üblicherweise nicht nachts trainiert.

**1.3 Was trainiert Leo?**

		<b>stimmt</b>	<b>stimmt nicht</b>
1	Laufen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Schwimmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Werfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Springen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Klettern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hinweis: Die Aufgabe gilt als richtig bearbeitet, wenn in mindestens vier der fünf Zeilen nur das richtige Kästchen angekreuzt wurde.

Was trainiert Leo?		stimmt	stimmt nicht
RICHTIG	Laufen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Schwimmen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Werfen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Springen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Klettern	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Hier sind Entscheidungen zu den im Hörtext genannten Trainingseinheiten gefragt. Es muss eine Reihe von Optionen geprüft werden, wobei nur zwei der genannten Optionen im Text vorkommen: Er läuft und springt. Erleichternd wirkt sich aus, dass „schwimmen“ eher leicht ausgeschlossen werden kann. Die Aufgabe gilt zwar erst als richtig bearbeitet, wenn mindestens 4 (von 5) Kästchen richtig angekreuzt sind, bei dieser leichten Teilaufgabe wirkt sich das Format allerdings kaum auf die Lösungshäufigkeit aus.

#### 1.4 Wie verändert sich Leo in der Geschichte?

Beschreibe, wie er am Anfang und wie er am Ende der Geschichte ist.



---

---

---

RICHTIG	Sinngemäß: Plausible Antworten, die auf die innere Wandlung ("Ich-Stärke") des Hasen eingehen, z. B.: <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Er wird vom Angsthasen zum mutigen Kämpfer.</i></li><li>- <i>Zu Beginn hat er Angst, dann nicht mehr.</i></li><li>- <i>Leo wird immer sportlicher/durchtrainierter/schneller/mutiger etc.</i></li><li>- <i>Er ist jetzt kein Angsthase mehr.</i></li></ul> ODER Plausible Antworten, die auf die Handlungsveränderungen des Hasen abzielen, z. B.: <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Am Anfang weicht er aus, dann macht er Schattenboxen.</i></li><li>- <i>Am Anfang hört er auf die anderen Hasen, am Ende nicht mehr.</i></li></ul>
---------	--

Anforderungsbereich	Reflektieren und beurteilen (III)
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Hier geht es um das zentrale Motiv von Leo, das die Grundlage für die Auflösung der Komplikation des Textes darstellt. Die Lösung der Aufgabe muss zwar eigenständig produziert werden, jedoch ist nur eine kurze Antwort gefragt. Es wird zudem eine Reihe von Antworten als richtig angesehen, die auf die innere Wandlung ("Ich-Stärke") des Hasen oder auf die Handlungsveränderungen abzielen.

In den umfangreichen Voruntersuchungen („Pilotierungen“) haben einige Schülerinnen und Schüler die Beschreibung der Veränderung vor allem anhand des Endes der Geschichte beschrieben, z. B. „Er ist jetzt kein Angsthase mehr“. Mitunter haben Schülerinnen und Schüler auch den Prozess der Veränderung beschrieben („Er wird immer sportli-

cher“). Hier gilt, was schon an anderer Stelle formuliert ist: Da solche Aufgabentypen in der Grundschule noch nicht zu den gängigen Unterrichtsinhalten zählen, wird die Auswertung vergleichsweise liberal gehandhabt.

### 1.5 Ist es klug, was der Hase gemacht hat, als der Fuchs ihn angegriffen hat?

Begründe mit Hilfe von dem, was du gehört hast.




---



---



---

RICHTIG	<p>Sinngemäß: Zustimmende Antworten, die sich auf den Selbstschutz in der Situation beziehen, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ja, denn er wird dadurch nicht verletzt.</i></li> </ul> <p>ODER</p> <p>Zustimmende Antworten, die auf Deeskalation abzielen, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ja, denn er vermeidet damit Streit.</i></li> </ul> <p>ODER</p> <p>Antworten, die sich auf zukünftige Ereignisse oder auf die neu gewonnene Stärke beziehen, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ja, der Fuchs wird ihn bestimmt nicht mehr angreifen.</i></li> <li>- <i>Ja, weil jetzt niemand mehr zu ihm Angsthasen sagt.</i></li> <li>- <i>Ja, weil er keine Angst mehr haben muss.</i></li> <li>- <i>Ja, damit hat er gezeigt, dass Kleine auch stark sein können.</i></li> </ul> <p>Hinweis: Auch vermittelnde Positionen sind möglich, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Er hat sich zwar gerettet, aber wer weiß, ob der Fuchs ihm nicht irgendwann einmal auflauert.</i></li> </ul>
---------	--

Anforderungsbereich	Reflektieren und beurteilen (III)
Kompetenzstufe	III
Bildungsstandard/s	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)

#### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die Schülerinnen und Schüler sollen hier eine begründete Entscheidung auf Basis des Hörtextes formulieren. Dabei ist es erforderlich, auf die inneren Zustände und Eigenschaften einer zentralen Figur zu schließen. Im Rahmen eines offenen Aufgabenformates geht es hier ansatzweise auch um schriftliches Argumentieren. Da solche Formen in der Grundschule noch nicht zu den gängigen Unterrichtsinhalten zählen, wird auch hier die Auswertung vergleichsweise liberal gehandhabt. Insofern sind die oben genannten Antwortoptionen der Schülerinnen und Schüler als Beispiele für mögliche Antworten zu se-

hen. Plausibel sind dementsprechend zustimmende Antworten, die auf Deeskalation abzielen und die sich auf zukünftige Ereignisse oder auf die neu gewonnene Stärke beziehen. Mitunter formulieren Schülerinnen und Schüler auch vermittelnde Antworten.

## 1.6 Warum liegt der Fuchs am Ende in dem Ameisenhaufen?

- A  weil der Fuchs gestolpert ist
- B  weil sich der Fuchs ausruht
- C  weil der Fuchs nach Fressen sucht
- D  weil sich der Fuchs versteckt hat

RICHTIG	Warum liegt der Fuchs am Ende in dem Ameisenhaufen? <input checked="" type="checkbox"/> weil der Fuchs gestolpert ist <input type="checkbox"/> weil sich der Fuchs ausruht <input type="checkbox"/> weil der Fuchs nach Fressen sucht <input type="checkbox"/> weil sich der Fuchs versteckt hat
---------	--

Anforderungsbereich	Zusammenhänge herstellen (II)
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)

### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich im Rahmen eines geschlossenen Aufgabenformates mit zentralen Aspekten der Handlung auseinandersetzen. Die gesuchte Information wird an prominenter Stelle (am Ende des Hörtextes) explizit genannt („Schließlich stolperte der Fuchs und fiel zu Boden. Mitten in einen Ameisenhaufen hinein.“) Die anderen Optionen können vergleichsweise leicht ausgeschlossen werden, wenn man die Konfliktsituation zwischen Leo und dem Fuchs vergegenwärtigt.

### *Anregungen für den Unterricht<sup>12</sup>*

Wird eine größere Anzahl an Aufgaben zu diesem Hörtext nicht gelöst, kann das mehrere Ursachen haben. Möglicherweise sind die Schülerinnen und Schüler mit den Textsorten Kurz- und Kürzestgeschichten noch nicht hinreichend vertraut: Auch wenn es wie hier um einen einfachen

<sup>12</sup> Bereits 2013 und 2016 ist das Zuhören Gegenstand der Vergleichsarbeiten gewesen. Wir schließen an die dort formulierten Hinweise zum Einsatz im Deutschunterricht der Grundschule an bzw. wiederholen hier wesentliche Teile (vgl. Krelle et al., 2016).

erzählenden Text geht, sind in Ansätzen literale Fähigkeiten wie die Einfühlung in Akteure und ihre Motive sowie innere Vorstellungen von Figurenkonstellationen gefragt (KMK, 2005, S. 9). In solchen Fällen sollten Sie mit weiteren Exemplaren der gleichen Textsorte im Unterricht arbeiten. Wenn Sie mit dem vorliegenden Hörtext weiterarbeiten wollen, bietet es sich an, den Umgang mit Konflikten aufzugreifen. Hier kann z. B. vergleichend auch der Lesetext aus den Vergleichsarbeiten 2019 („Drachen“) gelesen oder vorgelesen werden. Hier geht es um „Selbstbewusstsein“ und Aspekte von Selbstüberwindung, allerdings ohne echte Gefahrenlage. Insofern lassen sich vor allem Unterschiede der Figuren thematisieren, insbesondere wenn zusätzlich verschiedene Übungen und Anregungen eingesetzt werden, die z. B. in der Zeitschrift Grundschule (Heft 10, 2018) veröffentlicht sind. Auch dort geht es darum, zurückhaltende und schüchterne Kinder zu unterstützen und deren Ängste abzubauen (vgl. Modul C „Lesen“). Um weitere Vergleichstexte zu finden, nutzen Sie die kostenfreien Hörtexte z. B. auf [www.kakadu.de](http://www.kakadu.de), [www.podcast.de](http://www.podcast.de), [www.kidspods.de](http://www.kidspods.de), [www.vorleser.net](http://www.vorleser.net).

Für Lernende mit dem Förderschwerpunkt „Sprache“ kann es zudem hilfreich sein, wenn Wortnetze zum Thema „Tiere“ gebildet werden. Diese können bei einem produktiven oder handelnden Umgang mit dem Hörtext in den aktiven Gebrauch überführt werden. Methodisch kann dieses Unterfangen unterschiedlich eingelöst werden, z. B. durch szenische Darstellungsformen, wie das Stabpuppentheater oder das Erzählen der Geschichte aus der Sicht des Hasen. Um die Handlungsabfolge den Lernenden zu vergegenwärtigen, können Sie an einem roten Faden die auftretenden Tierfiguren und deren Handlungen zuordnen oder selbst gestalten lassen. Vorstellungen zum Hörtext können vertieft und das Zuhören intensiviert werden, wenn die Kinder zu den Tieren passende Klanggestaltungen erfinden.

In Klassen mit vielen leseschwachen Schülerinnen und Schülern sind auch Kombinationen von Zuhören und Lesen sinnvoll, etwa indem zunächst ein Text gehört wird, um dann einen Vergleichstext zu lesen. Methodisch können auch solche Vorhaben unterschiedlich eingelöst werden, etwa im Rahmen von Gruppenarbeitsphasen oder gelenkten Unterrichtsgesprächen. Zudem kommen kleinere Schreibaufgaben infrage.

Eine weitere Schwierigkeit von Schülerinnen und Schülern, die bei dieser Aufgabe wenige Fragen beantworten, kann mit der Fähigkeit zusammenhängen, Aufmerksamkeit auf Akustisches zu richten und über längere Zeit zu halten. Sofern die Schülerinnen und Schüler hier noch Probleme haben, können folgende Maßnahmen hilfreich sein: Etablieren Sie im Unterricht ein angenehmes „Hörklima“, damit die Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum lernen, ihre Aufmerksamkeit auf Akustisches „auszurichten“. Organisieren Sie dazu Ihren Unterricht (bzw. die Phasen Ihres Unterrichts) mit Hilfe akustischer Signale. So lernen es die Schülerinnen und Schüler, einzelne Phasen des Unterrichts bewusst zu unterscheiden. Stellen Sie bereits vor dem Hören Vorabinformationen bereit. So unterstützen Sie die Schülerinnen und Schüler, ihre Zuhörabsichten genauer zu klären und helfen ihnen, das Vorwissen zu aktivieren. Organisieren Sie "Stilleübungen", damit die Schülerinnen und Schüler Informationen verarbeiten und sichern können.

Weitere Übungen und Hinweise finden sich in den einschlägigen deutschdidaktischen Zeitschriften, aber auch auf den Internetseiten verschiedener Zuhörprojekte, z. B. [www.ganzzohrsein.de](http://www.ganzzohrsein.de), [www.ohrenspitzer.de](http://www.ohrenspitzer.de), [www.zuhoeren.de](http://www.zuhoeren.de).

---

## Aufgabe 2: Wer kümmert sich um Kalif?

---

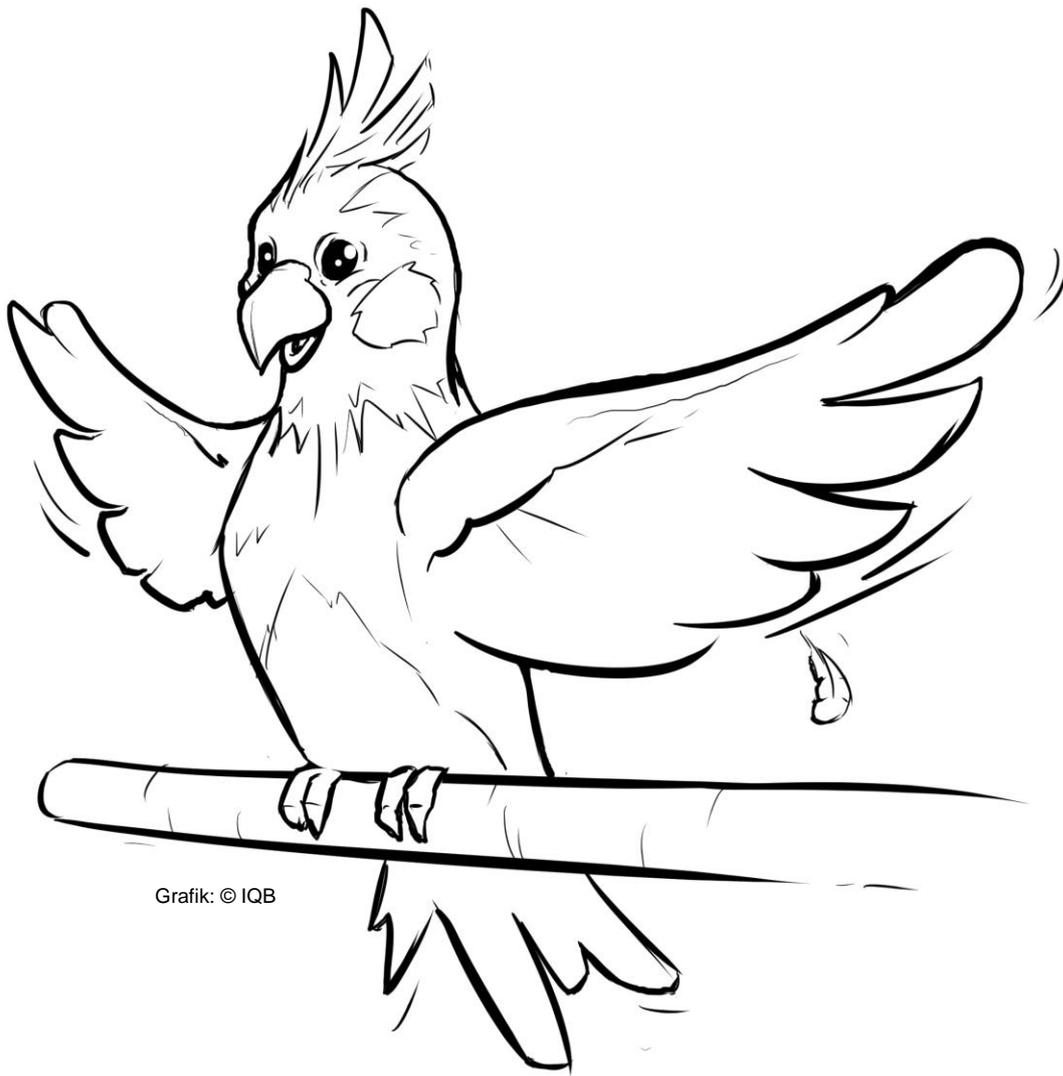
### Wer kümmert sich um Kalif?

Du hörst gleich eine kurze Geschichte.

Beantworte danach bitte einige Fragen zu dem, was du gehört hast.

Blättere noch nicht um, sondern warte ab, bis wir die Geschichte zu Ende gehört haben.

Höre genau zu und pass gut auf.



Grafik: © IQB

Text: „Wer kümmert sich um Kalif?“ aus: Cornelia Funke, Cornelia Funke erzählt  
von Bücherfressern, Dachbodengeschichten und anderen Helden  
Überarbeitete Neuauflage des Titels Leselöwen-Geschichten  
© 1997, 2004 Loewe Verlag GmbH, Bindlach

## Transkript

Warum trinken Erwachsene eigentlich so gern stundenlang Kaffee? Sie sitzen auf ihrem Hintern, rühren in ihren Tassen herum und reden über Dinge, die keinen interessieren.

Eines Nachmittags musste Alexa mal wieder mit zu so einem Kaffeetrinken. Bei Tante Irmtraud und Onkel Berthold. Furchtbar!

Als die Erwachsenen die zweite Torte in sich reinstopften, schlüpfte Alexa aus dem Wohnzimmer und machte sich daran, das Haus zu erkunden.

Viel Interessantes entdeckte sie nicht. Ein Zimmer war langweiliger als das andere. Nichts als riesige alte Möbel, scheußliche Vasen und Fotos von düster dreinblickenden Leuten.

Aber gerade, als sie das Treppengeländer wieder runterrutschen wollte, hörte sie es. Ein Krächzen. Ganz deutlich.

Alexa lauschte. Da! Da war es schon wieder.

Leise schlich sie an den Türen entlang.

Das Krächzen wurde lauter.

Alexa öffnete die letzte Tür, und da war er. Ein grauer Nymphensittich. Traurig hockte er in einem viel zu kleinen Käfig. Seine Frisur war zerrupft, und sein Gefieder sah aus, als hätte er sich seit Wochen nicht geputzt.

„Hallo!“, sagte Alexa. „Du siehst aber schlimm aus.“

Der Sittich legte den Kopf schief und guckte sie an.

Alexa begutachtete den Käfig. „Dein Futternapf ist ja ganz leer! Und dein Wasser. Igitt! Das ist ja total voll gekackt.“

Mit einem Ruck hob Alexa den Käfig von dem Tischchen, auf dem er stand, und schleppte ihn die Treppe runter.

Rums!, stieß sie die Wohnzimmertür auf.

„Wem gehört der?“, fragte sie.

Erschrocken drehten die Erwachsenen sich um. Tante Irmtraud fiel die Torte von der Kuchengabel.

„Ach der!“, sagte Onkel Berthold mit vollem Mund. „Der hat meiner Schwester Elsbeth gehört. Nichts als Dreck und Krach macht er. Aber irgendwer musste sich ja um ihn kümmern, als Elsbeth ins Altersheim zog. Da wollen sie nämlich keine Viecher.“

„Ihr kümmert euch aber gar nicht um ihn!“, rief Alexa. „Er hat kein Futter. Sein Wasser ist voll gekackt, und außerdem ist er ganz allein. Das find ich eine Gemeinheit.“

„Alexa!“, sagte Papa. „so redet man doch nicht mit Erwachsenen.“

Alexa kniff die Lippen zusammen.

„Bring den Vogel wieder dahin, wo du ihn gefunden hast“, sagte Papa und goss sich noch eine Tasse ein.

Alexa rührte sich nicht. „Wie heißt er?“, fragte sie.

„Kalif“, sagte Tante Irmtraud. „Elsbeth hatte eine Vorliebe für die Märchen aus Tausend-undeiner Nacht.“

„Kalif!“ Alexa guckte den Nymphensittich an. „Ich werde ihn mitnehmen.“

„Was?“, fragte Mama erschrocken. „Um Gottes willen, Alexa. Was willst du denn mit diesem Vogel?“

„Ich werd' mich um ihn kümmern“, sagte Alexa. „Er sieht furchtbar traurig aus. Merkt ihr nicht, wie seine Frisur runterhängt? Er ist einsam. Ich nehm' ihn mit.“

„Aber, aber!“ Mama tupfte sich den Mund mit ihrer Serviette ab. „Das geht doch nicht.“

„Also, meinetwegen kann sie das Vieh mitnehmen“, brummte Onkel Berthold. „Ich bin froh, wenn ich das ewige Gekrächze nicht mehr hören muss.“

„Ja, und überall diese Federn!“ Tante Irmtraud seufzte. „Wenn das Kind ihn haben will, bitte.“

So kam Alexa zu einem Vogel.

Schon im Auto fing Kalif an sich zu putzen. Und nach zwei Tagen sah seine Frisur prächtig aus. Alexa vergaß nie, ihn zu füttern. Nach der Schule nahm sie ihn auf die Hand, kraulte seinen Kopf und unterhielt sich mit ihm. Ja, und zu Weihnachten schenkte sie ihm einen Freund. Damit er nicht so einsam war, wenn sie in der Schule saß.

### *Aufgabenbezogener Kommentar*

Der literarische Hörtext „Wer kümmert sich um Kalif“ ist eine typische Kurzgeschichte für Kinder von Cornelia Funke. Eine kurze Exposition dient dazu, den Zuhörerinnen und Zuhörern den Einstieg in die Handlung zu ermöglichen. Die Geschehnisse werden weitgehend verdichtet und chronologisch dargestellt: Die erzählte Zeit umfasst nur einen kurzen Zeitraum. Der Schauplatz der Handlung ist auf das Haus von Tante Irmtraud und Onkel Berthold beschränkt. Das erzählwürdige Ereignis ist ein offensichtlich vernachlässigter Vogel („Kalif“), der von Alexa auf einer Erkundungstour in einem Raum des Hauses gefunden wird.

Es wirkt sich für das Textverständnis erleichternd aus, dass das Figureninventar leicht erschlossen werden kann: Alexa ist mit ihren Eltern vor Ort. Die Gruppe der Erwachsenen umfasst dementsprechend neben Tante und Onkel noch Alexas Mutter und Vater, die zusammen beim Kaffeetrinken sind. Für die Zuhörerinnen und Zuhörer wird bereits zu Beginn klar markiert, dass Alexa die Zusammenkunft als langweilig empfindet und deshalb auf Erkundungstour durch das Haus geht. Die zentrale Komplikation entfaltet sich anhand eines Vorwurfs von Alexa an Tante Irmtraud und Onkel Berthold: „Ihr kümmert euch aber gar nicht um ihn!“

Für das Textverständnis ist es zentral, die Figurenkonstellation nachzuvollziehen. Kalif ist eigentlich der Vogel von Bertholds Schwester Elsbeth, um den sich allerdings zu wenig gekümmert wird. Die Reaktion von Alexas Eltern zielt auf Verhaltensnormen von Kindern gegenüber Erwachsenen ab, ohne dass diese allerdings auf den berechtigten Vorwurf von Alexa eingehen. Vor diesem Hintergrund geht es in diesem Hörtext auch um ein übergrei-

fendes Thema bzw. einen zentralen Gegenstand des Deutschunterrichts der Primarstufe: „Beim Hören und Lesen literarischer Texte beschäftigen sich die Kinder mit wichtigen, sie bewegenden Fragen.“ (KMK, 2005, S. 9): Man kann solche Fragen hier in unterschiedlicher Perspektive diskutieren, z. B.: Wie geht man mit Tieren um, wenn man Verantwortung für diese übernommen hat? Wie geht man als Kind mit dem Fehlverhalten von Erwachsenen um, insbesondere wenn andere (z. B. Tiere) zu Schaden kommen?

Der Text ist – wie „Keine Angst, Hase!“ – eine szenische Lesung, in der ein Sprecher den gesamten Text liest. Auch hier werden die Stimmeigenschaften verändert, um die Figuren zu vergegenwärtigen. Für Kinder der dritten Jahrgangsstufe ist er sowohl sprachlich als auch in der Länge eher einfach zu bewältigen.

## 2.1 Irmtraud und Berthold sind Alexas ...

- A  Oma und Opa.
- B  Mama und Papa.
- C  Tante und Onkel.
- D  Schwester und Bruder.

RICHTIG	Irmtraud und Berthold sind Alexas ... <input type="checkbox"/> Oma und Opa. <input type="checkbox"/> Mama und Papa. <input checked="" type="checkbox"/> Tante und Onkel. <input type="checkbox"/> Schwester und Bruder.
---------	---

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Hier muss eine prominente Information wiedergegeben werden, die explizit und an prominenter Stelle (gleich zu Beginn) im Hörtext genannt wird. Um die Aufgabe zu lösen, kann aus einer Reihe von eher einfachen Vorgaben ausgewählt werden (MC): Dabei können die erste und die vierte Option (Geschwister, Großeltern) sehr leicht ausgeschlossen werden. Kaum schwieriger ist es, die zweite Option als falsch zu identifizieren: Zwar kommen die Eltern im Text vor, sie werden aber nicht mit Namen bezeichnet.

## 2.2 Früher lebte Kalif bei Elsbeth.

Warum durfte sie Kalif nicht behalten?



---

---

---

RICHTIG	Sinngemäß: weil sie im Altersheim lebt / weil im Altersheim keine Tiere erlaubt sind / weil sie umgezogen ist
---------	---

Anforderungsbereich	Zusammenhänge herstellen (II)
Kompetenzstufe	II
Bildungsstandard/s	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)

### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich im Rahmen eines offenen Aufgabenformates mit zentralen Aspekten der Handlung auseinandersetzen. Dazu ist die weniger zentrale Figur Elsbeth zu vergegenwärtigen: Elsbeth lebt jetzt im Altersheim. Sie durfte Kalif deshalb nicht mitnehmen. Die Lösung der Aufgabe muss zwar eigenständig produziert werden, jedoch ist nur eine kurze Antwort gefragt.

## 2.3 Alexa hat Mitleid mit Kalif, weil ...

**stimmt**      **stimmt nicht**

- |   |                            |                          |                          |
|---|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | er kein Futter hat.        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | sein Wasser schmutzig ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | seine Federn so grau sind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | er eine Verletzung hat.    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | sein Käfig zu klein ist.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Hinweis: Die Aufgabe gilt als richtig bearbeitet, wenn in mindestens vier der fünf Zeilen nur das richtige Kästchen angekreuzt wurde.				
RICHTIG	Alexa hat Mitleid mit Kalif, weil ...		stimmt	stimmt nicht
	er kein Futter hat.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
	sein Wasser schmutzig ist.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
	seine Federn so grau sind.	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
	er eine Verletzung hat.	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
	sein Käfig zu klein ist.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Anforderungsbereich	Zusammenhänge herstellen (II)
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)

### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Hier sind Gründe für die inneren Zustände von Alexa gefragt. Dazu muss eine Reihe von Optionen geprüft werden, wobei nur drei der genannten Optionen im Text vorkommen: Kalif hat kein Futter, das Wasser ist schmutzig und der Käfig ist zu klein. Erleichternd wirkt sich aus, dass eine Verletzung (Option 4) eher leicht ausgeschlossen werden kann. Das Mehrfach-Ankreuz-Format erschwert die Aufgabenlösung. Die Aufgabe gilt erst als richtig bearbeitet, wenn mindestens 4 (von 5) Kästchen richtig angekreuzt sind.

### **2.4** Alexa meint, dass Berthold ... ..

- A  zu viele Tiere im Haus hat.
- B  schlechtes Futter kauft.
- C  zu wenig Platz für Vögel hat.
- D  schlecht für Kalif sorgt.

RICHTIG	Alexa meint, dass Berthold ...
	<input type="checkbox"/> zu viele Tiere im Haus hat.
	<input type="checkbox"/> schlechtes Futter kauft.
	<input type="checkbox"/> zu wenig Platz für Vögel hat.
	<input checked="" type="checkbox"/> schlecht für Kalif sorgt.

Anforderungsbereich	Zusammenhänge herstellen (II)
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)

### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Hier geht es um die Komplikation und insofern auch um einen Kern der Handlung. Die Information ist mehr oder weniger explizit im Text gegeben. Zur Lösung der Ankreuz-Aufgabe können die Schülerinnen und Schüler aus einer Reihe von eher einfachen Vorgaben auswählen. Dabei können die erste und die zweite Option sehr leicht ausgeschlossen werden. Schwieriger ist es, die dritte Option als falsch zu identifizieren, schließlich könnten Platzprobleme durchaus plausibel sein.

## **2.5** Warum ist die Mama erschrocken, als Alexa im Wohnzimmer mit den Erwachsenen spricht?




---



---

RICHTIG	Singgemäß: weil sie (Alexa) den Vogel mitnehmen will / weil die Mutter keinen Vogel haben will
---------	--

Anforderungsbereich	Reflektieren und beurteilen (III)
Kompetenzstufe	V
Bildungsstandard/s	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)

### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich hier im Rahmen eines offenen Aufgabenformates mit den inneren Zuständen einer Figur und den Handlungsmotiven von Alexa auseinander. Dazu ist es erforderlich, den Text als Ganzes zu verstehen und die Eigenschaften der Figuren einzuschätzen. Erwartungsgemäß bewältigen noch nicht alle Schülerinnen und Schüler in der dritten Jahrgangsstufe diese Anforderungen. Auch hier gilt: Die Lösung der Aufgabe muss zwar eigenständig produziert werden, jedoch ist nur eine kurze Antwort gefragt.

## 2.6 Es ist gut, dass Alexa nicht auf ihre Eltern hört.

Erkläre diesen Satz mit Hilfe von dem, was du gehört hast.



---

---

RICHTIG	Sinngemäß: So wird Kalif gerettet. / Es ist gut, dass Kalif gerettet wird. / So geht es Kalif besser. / Jetzt geht es ihm endlich gut. / weil es Kalif dort schlecht geht / Alexa kümmert sich gut um Kalif.
---------	--

Anforderungsbereich	Reflektieren und beurteilen (III)
Kompetenzstufe	III
Bildungsstandard/s	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Auch hier geht es darum, auf Grundlage des Textes Verständnis für die Motive von Alexa zu zeigen. Dazu ist es erforderlich, den Text als Ganzes zu verstehen, um das Verhalten von Alexa gegenüber den Erwachsenen ansatzweise einschätzen zu können. Da aber das schriftliche Argumentieren, das hier gefordert ist, in der Grundschule noch nicht zu den gängigen Unterrichtsinhalten zählt, wird die Auswertung vergleichsweise liberal gehandhabt.

## 2.7 Was halten Irmtraud und Berthold wohl von Alexas Idee?

Erkläre mit Hilfe von dem, was du gehört hast.



---

---

RICHTIG	Sinngemäß: Antworten, die darauf hinweisen, dass Irmtraud und Berthold einverstanden/erleichtert sind UND eine plausible Begründung, z. B.: <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Berthold muss das Gekrächze nicht mehr hören.</i></li><li>- <i>Irmtraud muss die Federn nicht mehr wegmachen.</i></li><li>- <i>Sie sind froh, wenn der Vogel weg ist.</i></li></ul>
---------	---

Anforderungsbereich	Reflektieren und beurteilen (III)
Kompetenzstufe	V
Bildungsstandard/s	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)

### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Im Rahmen dieser Aufgabe ist ein Perspektivwechsel einzunehmen, wenn auf Grundlage mehrerer Informationen mögliche Reaktionen von zwei Figuren antizipiert werden müssen. Dazu ist es erforderlich, die Figurenkonstellation und den Text als Ganzes zu verstehen. Auch hier gilt wie bei anderen Teilaufgaben, dass das schriftliche Argumentieren, das hier gefordert ist, in der Grundschule noch nicht durchgängig vorausgesetzt werden kann. Insofern wird auch hier die Auswertung vergleichsweise liberal gehandhabt, wenn positive Reaktionen von Irmtraud und Berthold als richtige Antworten von den Schülerinnen und Schülern gegeben werden.

## **2.8 Was bekommt Kalif von Alexa zu Weihnachten?**



RICHTIG	Sinngemäß: einen Sittich / einen Vogel / einen Freund / einen Nymphensittich
---------	--

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)

### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Hier geht es im Rahmen eines offenen Aufgabenformates um die Koda bzw. den Schluss der Geschichte und insofern auch um einen wesentlichen Teil der Handlung. Die Information wird explizit im Text gegeben. Es heißt: „Ja, und zu Weihnachten schenkte sie ihm einen Freund.“ Insofern geht es um eine Anforderung, die erwartungsgemäß viele Schülerinnen und Schüler in der dritten Jahrgangsstufe bewältigen können.

### *Anregungen für den Unterricht*

Zum Teil gelten hier die gleichen Hinweise, die bei den oben abgedruckten Anregungen für den Unterricht zu finden sind bzw. die zuletzt bereits 2016 in den Handreichungen formuliert sind. Darüber hinaus erfordern mehrere Aufgabenaspekte einen gewissen Wortschatz. Das trifft sowohl auf offene Aufgabenformate zu, in denen eine Antwort selbst formuliert werden muss, als auch auf manche Ankreuz-Aufgaben. Sofern Ihre Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten in diesem Bereich haben, sollten Sie – auch im Zusammenhang mit dem Lese- und Schreibunterricht – gezielte Wortschatzarbeit betreiben, bei der die Schülerinnen und Schüler Strategien kennenlernen, wie man unbekannte Wörter entschlüsselt bzw. möglichst treffende Ausdrücke findet. Übungen dazu finden Sie u. a. bei Oomen-Welke und Kühn (2009).

Darüber hinaus bietet dieser Text reichlich Gelegenheit zur Anschlusskommunikation: Zum einen sollte man thematisieren, unter welchen Bedingungen man als Schülerin oder Schüler Verantwortung (für andere) übernimmt und wie man mit Fehlverhalten (auch von Erwachsenen) umgeht. Dabei kann dann auch der folgende Standard eine Rolle spielen: „Anliegen und Konflikte gemeinsam mit anderen diskutieren und klären“ (KMK, 2005, S. 9). Methodisch kann man dieses Vorhaben unterschiedlich einlösen, insbesondere in Verbindung mit den Kompetenzbereichen „Sprechen und Zuhören“ sowie „Schreiben“, aber auch, wenn es im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ um sprachliche Verständigung geht.

Zudem sei noch auf Folgendes hingewiesen: Zur Vertiefung des Themas „Tierschutz“ gibt es zahlreiche Unterrichtsmaterialien, die für fach- und kompetenzübergreifend angelegte Unterrichtsvorhaben nutzbar sind, z. B. das kostenlose Lehrplanpaket für Lehrkräfte von PETA<sup>13</sup> mit Arbeitsblättern, DVD und Leitfaden.

---

<sup>13</sup> <https://unterrichtsmaterial.peta.de/jetzt-bestellen-material-im-ueberblick/unterrichtseinheiten-ideen/>

---

## Aufgabe 3: Telegramm

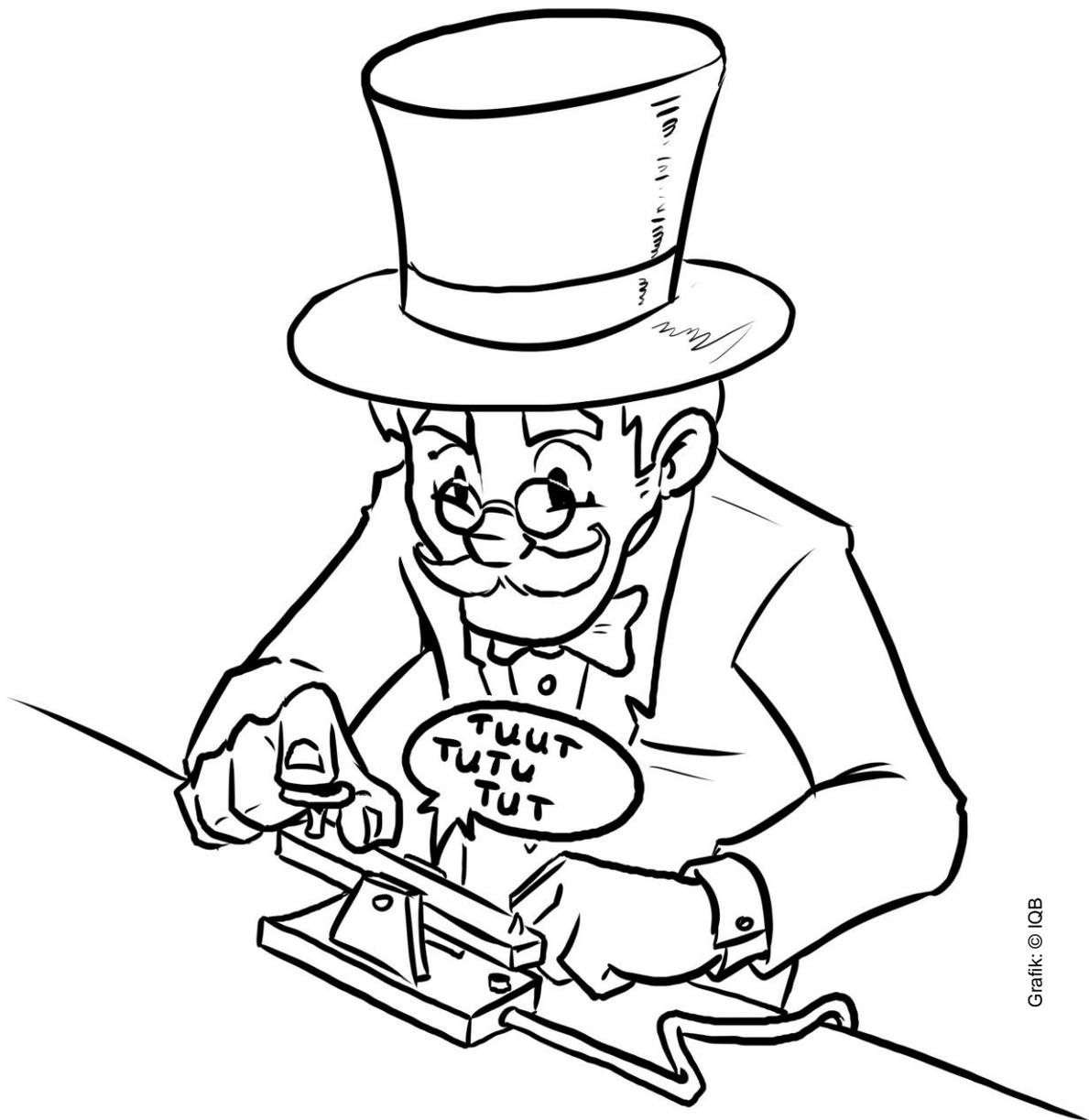
---

# Telegramm

Du hörst gleich eine Radiosendung.

Beantworte danach bitte einige Fragen zu dem, was du gehört hast.

Blättere noch nicht um, sondern warte ab, bis wir die Radiosendung zu Ende gehört haben. Höre genau zu und pass gut auf.



Text: Entnommen am 5. Oktober 2017 von [www.kakadu.de](http://www.kakadu.de), © Jessica Zeller.

## Transkript

[telegrafieren]

Kind 1: Telegramme werden manchmal auch als Morsesprache bezeichnet.

Kind 2: Wenn man ein Telegramm verschicken wollte, ist man zum Post- oder Telegrafenamtsamt gegangen und hat dann dem Beamten in dem Amt seinen Text diktieren.

Kind 3: Dann hat er das übermittelt und dann wurde das eben entschlüsselt. Und dann gab es eben auch noch einen Boten, der es vorbeigebracht hat. [Türklingel]

Kind 2: Und wenn dann (ein) Telegramm ankam und der Bote vor der Tür stand oder so, dann wusste man immer, dass es was Wichtiges war.

Annette Bäßler: Telegramme – lange Zeit war das die beste und schnellste Möglichkeit, Nachrichten von einem Ort zum anderen zu übermitteln. Briefe dauerten oft zu lange und E-Mails und so weiter gab es ja früher noch nicht.

Allerdings waren Telegramme keine billige Angelegenheit, denn bezahlt wurde pro Wort.

Oliver Götze: Hat nicht einfach jedermann sein Lebensgefühl grad mitgeteilt oder einen langen Brief übermittelt, sondern man hat sehr sehr sehr kurz geschrieben. Beispielsweise, wenn du in Dresden heute Abend ankommen würdest, dann würdest du bloß schreiben: „Bin da um 18 Uhr Punkt“. Und deinen Namen noch, genau, und mehr nicht. Und da war man dann schon etwas sparsamer.

Annette Bäßler: Beschreibt Oliver Götze, stellvertretender Leiter des Kommunikationsmuseums in Berlin, den sogenannten Telegrammstil, der sich bis heute bei SMS oder im Kurznachrichtendienst Twitter wiederfindet. Außerdem wurde ein Telegramm umso teurer, je größer die Entfernung zwischen Sender und Empfänger war. Ein Telegramm von Deutschland nach Amerika, zu Beginn der Erfindung, würde in heutigen Währungen mehrere tausend Euro kosten.

Oliver Götze: Das ist also ein ganz ganz anderer Geldwert, den man heute dafür zahlen müsste.

Annette Bäßler: Der Hintergrund: Telegramme übermittelten Nachrichten per Stromsignal. [knistern] Strom an oder aus stand für einen bestimmten Buchstaben.

Kind 1: Und das wurde dann nochmal in richtige Schrift übertragen, die wir auch lesen können.

Annette Bäßler: [knistern] Doch wo Elektrizität eine Rolle spielt, da muss es auch ein Kabel geben.

Oliver Götze: Wenn ich zum Beispiel ein Telegramm nach Amerika senden wollte, dann musste ich zwischen Europa und Amerika eine Leitung legen, Kabel legen. Und das war extrem anstrengend. Wenn ihr hier mal hinschaut, hier seht ihr im Hintergrund so ein langes, rotes Schiff. Und das ist so ein Kabelleger gewesen. Das heißt, man hat in dem ganzen Rumpf von dem Schiff hat man ein mehrere tausend Kilometer langes Kabel reingepackt, ist dann über den Ozean gefahren und dann hat man das hinten, da in dieser Rolle, abgerollt. Das Problem war bloß, wenn dieses Kabel mittendrin an einen Felsen gekommen ist und gerissen ist, hatte man Pech gehabt. Man musste zurück zum Ufer fahren,

neues Kabel kaufen und von vorne beginnen. Und der erste, der es versucht hat, hat auch in der Tat dann zehn Jahre dafür gebraucht. Als er das jedoch dann geschafft hatte, konnte man ordentlich Geld damit verdienen.

Annette Bäßler: Denn Telegramme bedeuteten eine enorme Erleichterung. Alles wurde viel schneller.

### *Aufgabenbezogener Kommentar*

„Telegramm“ ist eine Radioproduktion für Kinder und ein informierender Text. Am Beispiel des Telegramms wird das Thema Nachrichtenübertragung entfaltet. Strukturell ist der Text eine Komposition aus mehreren Teilen: Neben Passagen, in denen eine Sprecherin (Annette Bäßler) einen vorbereiteten Text wiedergibt, sind mehrere Interviewteile (O-Ton) mit Oliver Götze, dem stellvertretenden Leiter des Kommunikationsmuseums in Berlin zu hören. Zudem werden manche vorbereiteten und unvorbereiteten Teile von Schülerinnen und Schülern gesprochen. Bei manchen vorproduzierten Hörtexten können solche Zusammenstellungen eine besondere Schwierigkeit ausmachen, insbesondere wenn in dem Hörtext verschiedene Geräusche und Musik eingebaut sind. Der Hörtext „Telegramm“ stellt – wie schon andere Radioproduktionen, die im Rahmen der Vergleichsarbeiten zum Einsatz kamen – in dieser Hinsicht keine schwierigen Anforderungen an Schülerinnen und Schüler in der 3. Klasse: Die einzelnen Textteile und Geräusche überlappen sich kaum, sodass es eindeutig ist, auf welche Aspekte die Aufmerksamkeit jeweils gerichtet werden muss. Für manche Kinder sind die Morsegeräusche am Anfang des Hörtextes unvertraut. Sie wirken sich aber auf das Gesamtverständnis des Textes nicht aus.

Für das Textverständnis erleichternd ist es hingegen, dass sich die Sprecherin und der Experte, der zu Wort kommt, deutlich unterscheiden lassen. Zudem gibt es deutliche Hinweise, wann die Kinder Teile des Hörtextes sprechen. Insbesondere Annette Bäßler und Oliver Götze sprechen betont deutlich und sind deshalb gut zu verstehen. Atemgeräusche, Füll- und Pausenlaute sind kaum zu hören oder wurden bei der Produktion im Tonstudio gelöscht. Die Textteile der erwachsenen Sprecherin sind an manchen Stellen sprachlich oder kognitiv anspruchsvoll, z. B. im Hinblick auf Wörter wie z. B. „Geldwert“, „Elektrizität“ oder „Kommunikationsmuseums“. Allerdings können die wesentlichen Textinformationen beim Zuhören auch dann verstanden werden, wenn solche schwierigen Wörter noch nicht bei allen Schülerinnen und Schülern bekannt sind.

Die Interview-Aufnahmen sind von der Autorin des Hörtextes nur gering bearbeitet worden; sie sind weitgehend im Originalton zu hören. In den Beiträgen von Oliver Götze und in manchen Beiträgen der Schülerinnen und Schüler sind dementsprechend verschiedene Phänomene von Alltagssprache zu finden, wie sie immer in (medial) mündlicher Sprache zu finden sind. Wir haben daher den Text nicht neu aufgenommen, und stattdessen dem authentischen Material den Vorzug gegeben.

**3.1** In der Radiosendung geht es **vor allem** darum, ...

- A  welche Nachrichten früher verschickt wurden.
- B  wie Nachrichten früher verschickt wurden.
- C  warum Nachrichten früher verschickt wurden.
- D  an wen Nachrichten früher verschickt wurden.

RICHTIG	In der Radiosendung geht es <b>vor allem</b> darum, ...
	<input type="checkbox"/> welche Nachrichten früher verschickt wurden.
	<input checked="" type="checkbox"/> wie Nachrichten früher verschickt wurden.
	<input type="checkbox"/> warum Nachrichten früher verschickt wurden.
	<input type="checkbox"/> an wen Nachrichten früher verschickt wurden.

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)

*Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Die Frage bezieht sich auf das Hauptthema des Textes. Im Rahmen einer Ankreuz-Aufgabe muss erkannt werden, dass zwar alle Optionen im Text eine Rolle spielen, dass es dabei aber um Teilthemen oder einzelne Aussagen der Radiosendung geht. Insgesamt geht es um eine Anforderung, die schon sehr viele Schülerinnen und Schüler der dritten Jahrgangsstufe bewältigen können.

**3.2** Wo wurden Telegramme früher abgeschickt?

- A  in der Telefonzelle
- B  auf dem Funkturm
- C  in der Gaststätte
- D  auf dem Postamt

RICHTIG	Wo wurden Telegramme früher abgeschickt?
	<input type="checkbox"/> in der Telefonzelle
	<input type="checkbox"/> auf dem Funkturm
	<input type="checkbox"/> in der Gaststätte
	<input checked="" type="checkbox"/> auf dem Postamt

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	II
Bildungsstandard/s	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zur Lösung dieser Ankreuz-Aufgabe ist es erforderlich, aus einer Reihe von Orten, die richtige Option auszuwählen. Dabei ist elementares Weltwissen im Spiel: Wer z. B. weiß, dass Telefonzellen in erster Linie zum Telefonieren gedacht waren bzw. sind, kann diese Option vergleichsweise leicht ausschließen. Auch ist es weniger plausibel, dass Telegramme in Gaststätten verschickt wurden.

### 3.3 Was war früher der Vorteil von Telegrammen?

Erkläre mit Hilfe von dem, was du gehört hast.



RICHTIG	Sinngemäß:
	Antworten, die auf die schnelle Informationsübermittlung bezogen sind, z. B.:
	- Sie waren (sehr) schnell.
	- Sie waren schneller als Briefe.
	- dass der Bote sie vorbeigebracht hat
- Sie waren schneller als alle anderen Nachrichten.	

Anforderungsbereich	Zusammenhänge herstellen (II)
Kompetenzstufe	IV
Bildungsstandard/s	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Es muss eine Erklärung eigenständig produziert werden, die explizit im Text genannt wird. Dabei sind alle Antworten richtig, die auf eine schnelle Informationsübermittlung bezogen sind. Mitunter haben Schülerinnen und Schüler in den umfangreichen Voruntersuchungen („Pilotierungen“) auch folgende Antwort formuliert: „Dass der Bote sie vorbeigebracht hat.“ Aus solchen Antworten kann (mit Einschränkungen) auch eine Zeitersparnis bzw. besondere Dienstleistung abgeleitet werden. Vor diesem Hintergrund haben wir uns entschieden, die Antwort in die Auswertungsanleitung aufzunehmen.

**3.4** Die Menschen überlegten früher gut, ob sie ein Telegramm schicken wollten.

Erkläre diesen Satz mit Hilfe von dem, was du gehört hast.



RICHTIG	Sinngemäß: Antworten, die sich auf den Aufwand und/oder die Entscheidung über die Wichtigkeit der zu übermittelnden Nachricht beziehen, z. B.: – <i>Es war aufwändig/teuer.</i> – <i>weil man entscheiden musste, was wichtig war</i>
---------	--

Anforderungsbereich	Reflektieren und beurteilen (III)
Kompetenzstufe	III
Bildungsstandard/s	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)

*Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Bei dieser Teilaufgabe ist die Erklärung eines Problems gefordert, für das Schlussfolgerungen notwendig sind: Vor diesem Hintergrund sind solche Antworten richtig, die sich auf den Aufwand oder die Kosten beziehen sowie Antworten, in denen die Entscheidung über die Wichtigkeit der zu übermittelnden Nachricht thematisiert wird. Sprachlich kann diese Anforderung einfach gelöst werden: Im Rahmen eines offenen Aufgabenformats ist nur eine kurze Antwort gefragt.

**3.5** Der Empfänger konnte das Telegramm lesen, obwohl er die Morsecsprache nicht konnte.

Erkläre diesen Satz mit Hilfe von dem, was du gehört hast.



RICHTIG	Sinngemäß: Die Nachricht musste in richtige Schrift übertragen/übersetzt/umgesetzt werden. / weil es entschlüsselt wurde
---------	--

Anforderungsbereich	Zusammenhänge herstellen (II)
Kompetenzstufe	V
Bildungsstandard/s	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)

*Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Wie bei der vorherigen Teilaufgabe ist die Erklärung eines Problems gefordert, das sich auf Grundlage des Textes und der Fragestellung ergibt: Ein Empfänger konnte die Nachricht lesen, obwohl er die Morsesprache nicht sprach, weil die Nachricht (von anderen) übersetzt wurde. Erwartungsgemäß handelt es sich um eine Anforderung, die noch nicht alle Schülerinnen und Schüler in der dritten Klasse bewältigen können. Erschwert wird die Lösung noch dadurch, dass die richtige Lösung eigenständig produziert werden muss.

**3.6 Wer spricht in dieser Radiosendung?**

		<b>stimmt</b>	<b>stimmt nicht</b>
1	ein Funker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	ein Experte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	eine Radiosprecherin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	einige Kinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	ein Kapitän	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hinweis: Die Aufgabe gilt als richtig bearbeitet, wenn in mindestens vier der fünf Zeilen nur das richtige Kästchen angekreuzt wurde.			
RICHTIG	Wer spricht in dieser Radiosendung?		
		stimmt	stimmt nicht
	ein Funker	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	ein Experte	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	eine Radiosprecherin	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	einige Kinder	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	ein Kapitän	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	III
Bildungsstandard/s	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Hier müssen eine Reihe von Sprecherinnen und Sprechern auf ihre Passung zum Hörtext geprüft werden, wobei nur drei der genannten Optionen richtig sind: eine Radiosprecherin, ein Experte und einige Kinder kommen zu Wort. Das Mehrfach-Ankreuz-Format erschwert die Aufgabenlösung. Die Aufgabe gilt erst als richtig bearbeitet, wenn mindestens 4 (von 5) Kästchen richtig angekreuzt sind. Zudem ist die Option „Funkler“ plausibel und stellt so gesehen einen schwierigen Distraktor („Ablenker“) dar.

### 3.7 In der Radiosendung geht es auch um ein rotes Schiff.

Warum musste das rote Schiff manchmal umkehren?



---

---

RICHTIG	Sinngemäß: weil ein/das Kabel gerissen war / um ein neues Kabel zu legen / zu holen / wegen dem Kabel  Hinweis: Antworten gelten auch als richtig gelöst, wenn das Kabel als Seil/Band/Schlauch bezeichnet wird.
---------	--

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	III
Bildungsstandard/s	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Hier ist es erforderlich, auf Grundlage einer weniger prominenten Information im Hörtext eine Begründung zu formulieren. Eine Anforderung, die erwartungsgemäß noch nicht alle Schülerinnen und Schüler in der dritten Klasse bewältigen können. Erschwert wird die Lösung noch dadurch, dass die richtige Lösung eigenständig produziert werden muss.

### 3.8 Diese Radiosendung ist ...

- A  eine Nachrichtensendung.
- B  eine Werbesendung.
- C  eine Sportsendung.
- D  eine Wissenssendung.

RICHTIG	Diese Radiosendung ist ... <input type="checkbox"/> eine Nachrichtensendung. <input type="checkbox"/> eine Werbesendung. <input type="checkbox"/> eine Sportsendung. <input checked="" type="checkbox"/> eine Wissenssendung.
---------	---

Anforderungsbereich	Reflektieren und beurteilen (III)
Kompetenzstufe	III
Bildungsstandard/s	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)

### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Um die Ankreuz-Aufgabe zu lösen, muss dem Gehörten eine „Textsorte“ zugeordnet werden. Dafür müssen auf Ebene des Textes unterschiedliche Informationen in den Blick genommen werden. Schwieriger ist es dabei, zwischen Nachrichten- und Wissenssendung zu unterscheiden. Die Optionen Sport- und Werbesendung können hingegen eher leicht ausgeschlossen werden.

### *Anregungen für den Unterricht*

Bereits 2013 und 2016 waren expositorische Hörtexte Gegenstand der Vergleichsarbeiten. Wir schließen an die dort formulierten Hinweise zum Einsatz im Deutschunterricht der Grundschule an bzw. drucken sie hier in aktualisierter Form neu ab (vgl. Krelle et al., 2016):

Es ist sinnvoll, Radiosendungen für Kinder im Deutschunterricht der Grundschule dazu zu nutzen, sich ein bestimmtes Thema (hier: Nachrichtenübermittlung) zu erarbeiten und die Inhalte z. B. für den Lese- und Schreibunterricht zu verwenden. Will man hier mit dem vorliegenden Hörtext weiterarbeiten, kann es etwa um andere Formen der Datenübermittlung, aber auch Aspekte der Kommunikation gehen. Darüber hinaus kann man auch andere Sendungen und Hörtexte suchen, die etwas mit dem Fach Deutsch zu tun haben, z. B. Sendungen zu literarischen Texten oder zu anderen medialen und sprachlichen Themen. Dabei können die Schülerinnen und Schüler selbst „aktiv“ werden, indem sie den Aufbau und die „Machart“ von Radiosendungen oder Podcasts reflektieren und dann Beiträge selbst (und mit anderen) planen und gestalten. So lernen die Schülerinnen und Schüler frühzeitig, sich in Zuhörerinnen und Zuhörer hineinzuversetzen, über die eigenen Hörmuster nachzudenken und unterschiedliche Wahrnehmungen zu reflektieren (Hagen, 2008).

Die Erschließung von anspruchsvolleren Hörtexten bzw. Radiosendungen können Sie vor und nach dem Hören durch die Arbeit am Wortschatz entlasten. Denkbar wäre hier das Sammeln unbekannter Begriffe nach dem Hören. Durch gegenseitiges Befragen oder Nachschlagen können die Lernenden diese klären und festhalten. Es kann auch in Be-

tracht gezogen werden, den Text abschnittsweise zu hören, um im Prozess unbekannte Begriffe zu klären. Zudem können Hörstrategien eine Rolle spielen. Beispiele dafür sind:

- beim nochmaligen Hören Notizen machen oder gegebene Stichpunkte zuordnen, welche Informationen zum Telegramm enthalten,
- nach dem nochmaligen Hören eine Zeichnung anfertigen: Wie konnten Nachrichten von Europa nach Amerika übermittelt werden?

Um das Thema zugänglicher zu machen, können die Kinder das Schreiben und das Aufgeben eines Telegrammes nachgestalten. Dabei können auch „sprachliche Merkmale und Wirkungen untersucht werden“ (KMK 2005, 16), ggf. im Vergleich mit heutigen Nachrichtendiensten. In leistungsstarken Klassen mag das Entschlüsseln und Verschlüsseln von Nachrichten in Morsesprache dazu anregen „über Verstehens- und Verständigungsprobleme [zu] sprechen“. (ebd.). Hierzu kann auch ein Übersetzungsprogramm genutzt werden (z. B. <https://www.susannealbers.de/06wissen-morse.html>). Fachübergreifend (z. B. im Sachunterricht) kann das Thema weitergeführt werden, indem Eltern/Großeltern befragt werden, wie sie früher Nachrichten schriftlich übermittelt haben. Die Ergebnisse können dann für Vergleiche benutzt werden.

Die technischen Möglichkeiten, auch komplex zusammengesetzte Hörstücke selbst zu produzieren und zu gestalten, sind inzwischen weitreichend, kostengünstig und leicht zu bedienen (so ist etwa die Software audacity gratis im Internet zu finden und erfordert kaum Vorkenntnisse). Wer in diesem Bereich arbeiten möchte, kann auf eine breite Palette von Maßnahmen zurückgreifen, die z. B. im Projekt GanzOhrSein entwickelt wurden. Schülerinnen und Schüler lernen in verschiedenen Modulen, Unterrichtseinheiten und Workshops z. B. ein Akustisches Polaroid zu erstellen, eine Radio-AG zu gründen oder ein Pausenradio zu gestalten. Weitere Hinweise zu den einzelnen Bausteinen finden sich auf der Internetseite des Projektes ([www.ganzohrsein.de](http://www.ganzohrsein.de)). Zudem finden sich grundschulspezifische Übungen und Unterrichtseinheiten in den einschlägigen deutschdidaktischen Zeitschriften, z. B. Praxis Deutsch, Ausgabe 153 („Medien im Deutschunterricht“); Grundschule Deutsch, Ausgabe 26 („hören – sehen – klicken“) und Grundschulunterricht Deutsch, Ausgabe 1, 2008 („Hör- und Gesprächskultur als Entwicklungsschwerpunkt im schulinternen Curriculum“). Wer darüber hinaus auf der Suche nach Radiosendungen, Podcasts und „Audio on demand“ ist, die man im Unterricht vor Ort nutzen kann, findet Brauchbares bei mehreren öffentlich-rechtlichen Sendern, z. B. „radioMikro“ (BR), „Radio für Kinder“ (HR), „Figarino“ (MDR), „Mikado“ (NDR), „Zebra 4“ (Radio Bremen), „Ohrenbär“ (RBB), „für junge Ohren“ (SR), „Spielraum“ (SWR), „KiRaKa“, „Lilliputz“, „Bärenbude“ (WDR). Schließlich gibt es noch eine Reihe privater Sender und Initiativen, die Sendungen und Produktionen kostenfrei anbieten. Einen Überblick bieten z. B. [www.podcast.de](http://www.podcast.de) und [www.kidspods.de](http://www.kidspods.de).

---

# Orthografie

---

Im Folgenden finden Sie Hinweise zu den Orthografie-Aufgaben des aktuellen Kermit 3-Durchgangs. Es werden jeweils die Teilaufgaben mit den richtigen Lösungen dargestellt. Zu jeder Teilaufgabe ist ein Kurzkomentar mit Hinweisen formuliert. Zudem sind Informationen zu den Anforderungsbereichen abgedruckt. Die Zuordnung der Anforderungsbereiche folgt den Formulierungen in den Bildungsstandards für den Primarbereich der Kultusministerkonferenz (KMK, 2005). Man unterscheidet die Bereiche (KMK, 2005, S. 17):

„Wiedergeben“ (Anforderungsbereich I)

„Zusammenhänge herstellen“ (Anforderungsbereich II)

„Reflektieren und beurteilen“ (Anforderungsbereich III)

Unter „Wiedergeben“ fallen die Präsentation bekannter Informationen und die Anwendung grundlegender Verfahren und Routinen, unter „Zusammenhänge herstellen“ geht es um die Bearbeitung vertrauter Sachverhalte, indem erworbenes Wissen und bekannte Methoden angewandt und miteinander verknüpft werden. „Reflektieren und Beurteilen“ bezieht sich schließlich darauf, dass die Schülerinnen und Schüler für sie neue Probleme lösen müssen (ebd.).

Bei den jeweiligen Aufgaben und Teilaufgaben finden Sie darüber hinaus auch Informationen zu den empirisch ermittelten Kompetenzstufen und den anvisierten Bildungsstandards. Dazu zwei Anmerkungen:

1. Die Testaufgaben in den Vergleichsarbeiten können aus den Bildungsstandards nicht einfach „abgeleitet“ werden. Zu einem Standard passen viele Aufgaben. Insofern kann die Aufgabenentwicklung in gewisser Weise als kreativer Akt gesehen werden (vgl. Klieme et al., 2003).

2. Nachdem die Aufgaben von einem Team von Lehrkräften, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern entwickelt, erprobt und überarbeitet worden sind, sind sie jeweils an mehreren hundert Schülerinnen und Schülern auf Eignung und Schwierigkeit hin überprüft („pilotiert“) worden. Auf der Grundlage der empirischen Befunde wurden die Aufgaben dann auf dem fünfstufigen Kompetenzstufenmodell „Rechtschreibung“ für die Primarstufe angeordnet – von sehr leicht bis sehr schwierig.

Das Kompetenzstufenmodell und die ausführliche Beschreibung der Kompetenzstufen können auf der Internetseite des IQB eingesehen werden (vgl. auch Bremerich-Vos et al., 2012).<sup>14</sup> Eine fachliche Erläuterung findet sich bei Böhme und Bremerich-Vos (2012). Die Bildungsstandards sind auf der Internetseite der KMK erhältlich.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> [https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/KSM\\_GS\\_Deutsch\\_R\\_1.pdf](https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/KSM_GS_Deutsch_R_1.pdf)

<sup>15</sup> <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>

---

# 1: Lückensätze

---

Die Sätze in dieser Aufgabe werden dir gleich vollständig vorgelesen. In den Sätzen fehlt immer ein Wort. Setze nach dem Vorlesen das fehlende Wort ein.

## *Aufgabenbezogener Kommentar*

Lückensatzaufgaben werden im Rahmen von Tests häufig eingesetzt. Sie haben im Vergleich mit Satz- und Textdiktaten mehrere Vorteile. So fallen Unterschiede im Schreibtempo weniger ins Gewicht. Die Aufmerksamkeit kann der Rechtschreibung ungeteilt gelten und man muss nicht auf den Satz- bzw. Textzusammenhang achten. Bei der Auswertung wird jedes falsch geschriebene Wort als ein Fehler angesehen. Es wird also nicht im Einzelnen geprüft, welche Stellen im jeweiligen Wort (Lupenstellen) falsch geschrieben wurden. Die Wörter wurden aber so gewählt, dass sie als Beispiele für orthografisch wichtige Bereiche gelten können. So hat beispielsweise ein Wort ein Suffix (-ung), das Großschreibung anzeigt, bei anderen Wörtern geht es um ein Suffix, nämlich -ig, das für Adjektive charakteristisch ist. Wörter mit diesen Merkmalen werden von Kindern, die auf der alphabetischen „Stufe“ stehen, in der Regel noch nicht richtig geschrieben. Für Kinder, denen das Morphem als Größe vertraut ist, bieten sie weniger Schwierigkeiten.

Zu jedem der zehn Wörter finden Sie im Folgenden Hinweise zu typischen Fehlerstellen. Selbstverständlich können Ihre Schülerinnen und Schüler auch noch andere Fehler gemacht, also andere Stellen im Wort falsch geschrieben haben. Darauf wird hier nicht im Einzelnen eingegangen.

Die zehn Teilaufgaben haben vornehmlich mit dem Anforderungsbereich I („Wiedergeben“) zu tun und beziehen sich auf die folgenden Standards:

Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen  
über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen

## **Teilaufgabe 1.1**

1 Hanna hat ein \_\_\_\_\_ Bett.

1.1	RICHTIG	Hanna hat ein _____ ( <i>altes</i> ) Bett.
-----	---------	--

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b) über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.d)

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die Schreibung von *altes* wird erwartungsgemäß von sehr vielen Schülerinnen und Schülern beherrscht. Sie gelingt auf der alphabetischen „Stufe“. Falsche Grapheme finden sich kaum. (Fehlerkategorie: FG)

### Teilaufgabe 1.2

2 Wir möchten euch etwas Wichtiges \_\_\_\_\_ .

1.2	RICHTIG	Wir möchten euch etwas Wichtiges _____ ( <i>sagen</i> ) _____ .
-----	---------	---

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b) über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.d)

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Das Testwort ist geläufig. Das Wort kann als „lauttreu“ eingestuft werden. Erwartungsgemäß beherrschen sehr viele Schülerinnen und Schülern die Schreibung. Auch sie gelingt auf der alphabetischen „Stufe“.

### Teilaufgabe 1.3

3 Ben \_\_\_\_\_ sein Zimmer auf.

1.3	RICHTIG	Ben _____ ( <i>räumt</i> ) _____ sein Zimmer auf.
-----	---------	---

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	II
Bildungsstandard/s	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b) über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.d)

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dem Testwort räumt liegt ein Fall von vokalischer Ableitung vor (VA): Man schreibt <äu> und nicht <eu>, denn räumt ist mit Raum verwandt, was allerdings noch nicht für alle Schülerinnen und Schüler leicht zu erkennen ist. Fehlerhafte Schreibungen eines Morphemanschlusses (\*räumpt) sind eher selten.

### Teilaufgabe 1.4

4 Nach dem Sport bin ich \_\_\_\_\_ .

1.4	RICHTIG	Nach dem Sport bin ich _____ ( <i>durstig</i> ) _____ .
-----	---------	---

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b) über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.d)

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die Richtigschreibung von durstig gelingt schon einer Reihe von Schülerinnen und Schülern. Schwierigkeiten bereitet hier teils die Schreibung -ig, z. B. \*durstich oder \*durstisch (Fehlerkategorie: UM). Weitere Falschreibungen beziehen sich auf die Graphemauswahl (Fehlerkategorie: FG). Mitunter wird das Wort großgeschrieben (Fehlerkategorie: GK).

### Teilaufgabe 1.5

5 Beim Schulfest \_\_\_\_\_ wir tolle Preise.

1.5	RICHTIG	Beim Schulfest _____ ( <i>verlosen</i> ) _____ wir tolle Preise.
-----	---------	--

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	II
Bildungsstandard/s	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b) über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.d)

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dem Testwort verlosen steht das geläufige Präfix ver- im Mittelpunkt (Fehlerkategorie: UM). Die richtige Schreibung gelingt schon der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in der dritten Jahrgangsstufe. Eine fälschliche Markierung der Vokallänge durch Verwendung eines Dehnungs-h (\*verlohsen) haben wir in den Voruntersuchungen nur sehr selten gefunden (Fehlerkategorie: VL).

### Teilaufgabe 1.6

6 Viele Katzen sind sehr \_\_\_\_\_ .

1.6	RICHTIG	Viele Katzen sind sehr <u>          (neugierig)          </u> .
-----	---------	---

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	IV
Bildungsstandard/s	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b) über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.d)

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Der Fokus liegt hier auf dem Bereich Vokallänge (Fehlerkategorie: VL) bzw. auf dem <ie> als Mehrheitsfall der Schreibung der Vokallänge. Eine zweite Lupenstelle bezieht sich auf das Unselbstständige Morphem -ig (Fehlerkategorie: UM). Ist man unsicher, wie hier zu schreiben ist, hilft eine Verlängerungsprobe, wie man es im Zusammenhang mit anderen Wörtern gelernt hat (s. Anforderungsbereich II).

### Teilaufgabe 1.7

7 Der Arzt sagt: „Gute \_\_\_\_\_ !“

1.7	RICHTIG	Der Arzt sagt: „Gute <u>          (Besserung)          </u> !“
-----	---------	--

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	IV
Bildungsstandard/s	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b) über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.d)

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Eine Lupenstelle, die sich auf die orthografische Strategie bezieht, ist auf die Vokalkürze (Fehlerkategorie: VK) bzw. die Schreibung eines Silbengelenks bezogen (z. B. \*Beserung statt Besserung). Zudem ist die Groß- und Kleinschreibung (Fehlerkategorie: GK) hier ein Fehlerschwerpunkt.

Erschwerend mag sein, dass das Wort ohne Artikel am Ende des Satzes steht. Dass hier großzuschreiben ist, ergibt sich aus dem Suffix -ung, (Fehlerkategorie: UM), das mitunter falsch geschrieben wird. Hier stehen zwei Grapheme, nämlich <ng>, für einen Laut.

### Teilaufgabe 1.8

8 Der Sessel ist sehr \_\_\_\_\_ .

1.8	RICHTIG	Der Sessel ist sehr <u>(bequem)</u> .
-----	---------	---------------------------------------

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	III
Bildungsstandard/s	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b) über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.d)

#### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Verlangt ist hier vor allem die Richtigschreibung des speziellen Graphems <qu> (Fehlerkategorie: SG). Eine Anforderungen, die erwartungsgemäß noch nicht alle Schülerinnen und Schüler der dritten Jahrgangsstufe beherrschen. Dass Elemente im Wort ausgelassen werden (Fehlerkategorie: Graphemfolge, GF) oder, dass falsche Grapheme ausgewählt werden (Fehlerkategorie: FG), haben wir in den Voruntersuchungen nicht oder nur sehr selten festgestellt. Sehr selten gibt es auch Fehler bei der Groß- und Kleinschreibung innerhalb des Wortes (z. B. <Q> statt <q>).

### Teilaufgabe 1.9

9 Viele Pflanzen brauchen \_\_\_\_\_ .

1.9	RICHTIG	Viele Pflanzen brauchen <u>(Wärme)</u> .
-----	---------	--

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	III
Bildungsstandard/s	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b) über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.d)

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Wer bei dieser Teilaufgabe ein <e> statt <ä> schreibt, macht einen Fehler bei der vokalischen Ableitung (von warm, Fehlerkategorie: VA). Die Schreibung gelingt allerdings schon einer Mehrheit der Schülerinnen und Schüler. Eine zweite Lupenstelle bezieht sich auf die Großschreibung eines Abstraktums (Fehlerkategorie: GK). Erschwerend mag sein, dass das Wort ohne Artikel am Ende des Satzes steht.

### Teilaufgabe 1.10

10 Die Frösche \_\_\_\_\_ heute sehr laut.

1.10	RICHTIG	Die Frösche <u>          ( qu a k e n )          </u> heute sehr laut.
------	---------	--

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	V
Bildungsstandard/s	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b) über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.d)

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Auch hier geht es vor allem um das spezielle Graphem <qu> (Fehlerkategorie: SG). Die Schwierigkeit des Testwortes mag zudem damit zu tun haben, dass die Schülerinnen und Schüler das geläufige Konkretum Quark kennen. Die komplette Richtigschreibung gelingt erwartungsgemäß nur wenigen.

---

## 2: Korrekturaufgabe

---

Lenja ist mit ihrer 2. Klasse im Zoo und schreibt auf, was es zu sehen gibt. Sie kann noch nicht so gut schreiben und macht einige Fehler.

Streiche die Wörter durch, bei denen Lenja einen Fehler gemacht hat.

Verbessere auf der Linie darüber. Schreibe wie im Beispiel.



### *Aufgabenbezogener Kommentar*

Die Falschschreibungen der Wörter sind in der Regel authentisch. In manchen Fällen sind die Falschschreibungen für Testzwecke erstellt; die Wörter sind aber so gewählt, dass sie von Erstklässlerinnen und Erstklässlern stammen könnten. In jedem Satz sind ein bis drei Wörter falsch geschrieben. In einem falsch geschriebenen Wort gibt es immer nur einen Fehler.

Zwei Hinweise zu den im Folgenden abgedruckten Teilaufgaben und Lösungen:

(1) Auch hier geschieht die Auswertung der Teilaufgabe unter Berücksichtigung von Lupenstellen. Den Schwerpunkt bilden hier die Fehlerkategorien: Vokalkürze (VK) und spezielle Grapheme (SG).

(2) In der Auswertung entscheiden Sie bei jeder Teilaufgabe zunächst, ob ein falsch geschriebenes Wort richtig korrigiert wurde oder nicht. Wenn das Wort nicht vollständig richtig korrigiert wurde, prüfen Sie im nächsten Schritt, ob zumindest die jeweilige Lupenstelle richtig korrigiert wurde oder nicht. Schließlich ermitteln Sie, ob die Schülerinnen und Schüler in dem Satz eines oder mehrere der anderen, richtig geschriebenen Wörter korrigiert haben. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler bei dieser Aufgabe ein korrekt geschriebenes Wort (falsch) korrigiert hat, ist dies als Fehler zu behandeln. Sie finden also zu jeder Teilaufgabe mehrere Auswertungskategorien, die sich auf einzelne Wörter, eine Lupenstelle in einem Wort und den ganzen Satz beziehen.

Die Teilaufgaben beziehen sich je nachdem, welche unterrichtlichen Erfahrungen die Kinder haben, auf die Anforderungsbereiche I („Wiedergeben“) und II („Zusammenhänge herstellen“). Mit der Bearbeitung der Korrekturaufgaben sollen folgende Kompetenzen, wie sie in den Bildungsstandards für die Primarstufe beschrieben sind, überprüft werden:

Arbeitstechniken nutzen: Texte auf orthografische Richtigkeit überprüfen und korrigieren  
über Fehlersensibilität und Rechtschreibgefühl verfügen

Da Korrekturaufgaben die orthografische Kompetenz bei Drittklässlern noch nicht in derselben Weise messen wie bei Viertklässlern, bietet es sich nicht an, sie auf dem Kompetenzstufenmodell der vierten Klasse zu verorten. Aus diesem Grunde werden zu den Korrekturaufgaben keine Kompetenzstufen abgedruckt, sondern lediglich die bundesweite durchschnittliche prozentuale Lösungshäufigkeit, die bei der Erprobung der Aufgaben ermittelt wurde.

## Teilaufgabe 2.1

1



Auf einem Baum sitzen drei dicke Affen.

2.1.1	RICHTIG	<u>sitzen</u> <del>sizen</del>	Das Wort wurde vollständig richtig korrigiert.
Wenn das Wort NICHT vollständig richtig korrigiert wurde, wird die folgende Lupenstelle betrachtet:			
2.1.1L	RICHTIG	Lupenstelle: Vokalkürze Das „z“ wurde korrigiert zu „tz“.	

2.1.2	RICHTIG	<u>dicke</u> <del>dike</del>	Das Wort wurde vollständig richtig korrigiert.
Wenn das Wort NICHT vollständig richtig korrigiert wurde, wird die folgende Lupenstelle betrachtet:			
2.1.2L	RICHTIG	Lupenstelle: Vokalkürze Das „k“ wurde korrigiert zu „ck“.	

2.1.3	RICHTIG	In dem Satz wurden keine weiteren Wörter korrigiert.	
-------	---------	--	--

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)		
Bildungsstandard/s	über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.d) Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben/Übungsformen selbstständig nutzen/Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.f)		

Lösungshäufigkeit	2.1.1 komplett richtig	2.1.1L Vokalkürze	2.1.1 anderer Fehler
	77%	78%	79%

Lösungshäufigkeit	2.1.2 komplett richtig	2.1.2L Vokalkürze	2.1.2 anderer Fehler
	69%	72%	74%

Lösungshäufigkeit	2.1.3 keine weiteren Wörter korrigiert		
	90%		

## Teilaufgabenbezogener Kommentar

Um die Teilaufgabe richtig zu lösen, müssen die Schülerinnen und Schüler die Falschschreibung \*sizen und \*dike identifizieren und korrigieren. Erleichternd wirkt sich aus, dass die Falschreibungen nur in einem kurzen Satz zu finden sind, die auf einer Linie (ohne Umbruch) angeboten wird. Die Lupenstellen beziehen sich in beiden Fällen auf die Vokalkürze (VK): Es sind bei sitzen und dicke nicht <z> bzw. <k>, sondern <tz> und <ck> zu schreiben.

### Teilaufgabe 2.2

2



Sie schpielen und machen die ganse Zeit Kwatsch.

2.2.1	RICHTIG	<u>spielen</u> <del>schpielen</del>	Das Wort wurde vollständig richtig korrigiert.
Wenn das Wort NICHT vollständig richtig korrigiert wurde, wird die folgende Lupenstelle betrachtet:			
2.2.1L	RICHTIG	Lupenstelle: spezielle Verbindung Das „sch“ wurde korrigiert zu „s“.	

2.2.2	RICHTIG	<u>ganze</u> <del>ganse</del>	Das Wort wurde vollständig richtig korrigiert.
Wenn das Wort NICHT vollständig richtig korrigiert wurde, wird die folgende Lupenstelle betrachtet:			
2.2.2L	RICHTIG	Lupenstelle: Graphemauswahl Das „s“ wurde korrigiert zu „z“.	

2.2.3	RICHTIG	<u>Quatsch</u> <del>Kwatsch</del>	Das Wort wurde vollständig richtig korrigiert.
Wenn das Wort NICHT vollständig richtig korrigiert wurde, wird die folgende Lupenstelle betrachtet:			
2.2.3L	RICHTIG	Lupenstelle: besondere Buchstabenkombination (spezielles Graphem) Das „Kw“ wurde korrigiert zu „Qu“.	

2.2.4	RICHTIG	In dem Satz wurden keine weiteren Wörter korrigiert.	
-------	---------	--	--

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)		
Bildungsstandard/s	über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.d) Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben/Übungsformen selbstständig nutzen/Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.f)		

Lösungshäufigkeit	2.2.1 komplett richtig	2.2.1L spezielle Verbindung	2.2.1 anderer Fehler
	77%	81%	79%

Lösungshäufigkeit	2.2.2 komplett richtig	2.2.2L Graphemauswahl	2.2.2 anderer Fehler
	66%	68%	69%

Lösungshäufigkeit	2.2.3 komplett richtig	2.2.3L spezielles Graphem	2.2.3 anderer Fehler
	32%	35%	37%

Lösungshäufigkeit	2.2.4 keine weiteren Wörter korrigiert
	95%

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

In dieser Teilaufgabe finden sich drei falsch geschriebene Wörter: Bei dem Wort \*schpielen wurde das Standardgraphem für das Phonem /sch/ geschrieben und nicht bedacht, dass /sch/ anlautend vor /p/ als <s> zu schreiben ist. Insofern handelt es sich hier um ein spezielles Graphem (SG) bzw. eine spezielle Graphemverbindung (SV, <sp>). Bei \*ganse muss erkannt werden, dass es sich nicht um eine lauttreue Verschriftung des Phonems /z/ handelt. Schwieriger ist es für Schülerinnen und Schüler in der dritten Klasse, <Kwatsch> zu korrigieren. Das mag vor allem an dem speziellen Graphem (SG, <qu>) liegen.

### Teilaufgabe 2.3

3 

Auf einmal fällt ein Affe herunter.

2.3.1	RICHTIG	<u>fällt</u> fällt	Das Wort wurde vollständig richtig korrigiert.
-------	---------	-----------------------	--

Wenn das Wort NICHT vollständig richtig korrigiert wurde, wird die folgende Lupenstelle betrachtet:

2.3.1L	RICHTIG	Lupenstelle: Vokalkürze Das „l“ wurde korrigiert zu „ll“.
--------	---------	--

2.3.2	RICHTIG	In dem Satz wurden keine weiteren Wörter korrigiert.
-------	---------	--

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Bildungsstandard/s	über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.d) Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben/Übungsformen selbstständig nutzen/Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.f)

Lösungshäufigkeit	2.3.1 komplett richtig	2.3.1L Vokalkürze	2.3.1 anderer Fehler
	45%	49%	48%

Lösungshäufigkeit	2.3.2 keine weiteren Wörter korrigiert
	60%

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Teilaufgabe geht es um einen Fehler, der etwas mit der Vokalkürze zu tun hat: \*fällt muss zu fällt korrigiert werden (Fehlerkategorie: VK). Dass fällt zwei <l> enthalten muss, ergibt sich daraus, dass <l> in fallen Silbengelenk ist. Erleichternd wirkt sich hier aus, dass nur eine Falschschreibung angeboten wird. Diese ist zudem wie in anderen Aufgaben auch in einem eher kurzen Satz zu finden. Der Satz wird zudem auf einer Linie (ohne Umbruch) angeboten.

### Teilaufgabe 2.4

4



Zum Glück hat er sich nicht verletzt.

2.4.1	RICHTIG	<u>Glück</u> <del>Glük</del>	Das Wort wurde vollständig richtig korrigiert.
Wenn das Wort NICHT vollständig richtig korrigiert wurde, wird die folgende Lupenstelle betrachtet:			
2.4.1L	RICHTIG	Lupenstelle: Vokalkürze Das „k“ wurde korrigiert zu „ck“.	

2.4.2	RICHTIG	<u>verletzt</u> <del>verlezt</del>	Das Wort wurde vollständig richtig korrigiert.
Wenn das Wort NICHT vollständig richtig korrigiert wurde, wird die folgende Lupenstelle betrachtet:			
2.4.2L	RICHTIG	Lupenstelle: Vokalkürze Das „z“ wurde korrigiert zu „tz“.	

2.4.3	RICHTIG	In dem Satz wurden keine weiteren Wörter korrigiert.	
-------	---------	--	--

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Bildungsstandard/s	über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.d) Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben/Übungsformen selbstständig nutzen/Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.f)

Lösungshäufigkeit	2.4.1 komplett richtig	2.4.1L Vokalkürze	2.4.1 anderer Fehler
	62%	74%	65%

Lösungshäufigkeit	2.4.2 komplett richtig	2.4.2L Vokalkürze	2.4.2 anderer Fehler
	45%	49%	49%

Lösungshäufigkeit	2.4.3 keine weiteren Wörter korrigiert
	88%

### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Hier sind in zwei Wörtern Fehler zu finden und zu korrigieren: In beiden Fällen geht es um Vokal Kürze und insofern um die orthografische Strategie (VK, \*Glük statt Glück, \*verlezt statt verletzt). Insbesondere die Korrektur des zweiten Testwortes gelingt noch nicht der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der dritten Jahrgangsstufe.

---

## Richtig oder falsch?

---

Was ist richtig und was ist falsch? Mache es so wie im Beispiel:

Kreise das richtige Wort ein und streiche das falsche Wort durch.



Beispiel:

0 Der **Apfel** / ~~apfel~~ ist mir zu sauer.

### Aufgabenbezogener Kommentar

Bei diesem Aufgabentyp sollen die Schülerinnen und Schüler eine eindeutige Entscheidung zwischen vorgegebenen Richtig- und Falschschreibungen treffen. Der Fokus liegt dabei auf Fehlern in den Bereichen spezielle Grapheme (SG) und konsonantische Ableitung (KA). Eine Teilaufgabe ist nur dann richtig gelöst, wenn zwei Falschschreibungen derselben Fehlerkategorie richtig erkannt sind. Alle Teilaufgaben beziehen sich auf den Anforderungsbereich I („Wiedergeben“) und die folgenden Standards:

über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen

Texte auf orthografische Richtigkeit überprüfen und korrigieren

1 Der **Fucks** / **Fuchs** lebt im Wald.

2 Von der Kerze tropft **Wachs** / **Wacks**.

RICHTIG	"Fucks" ist durchgestrichen und/oder "Fuchs" ist umkreist UND "Wacks" ist durchgestrichen und/oder "Wachs" ist umkreist.
---------	---

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.d) Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben/Übungsformen selbstständig nutzen/Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.f)

Lösungshäufigkeit	60%
-------------------	-----

### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Hier ist die Fehlerkategorie spezielle Grapheme (SG) im Spiel, wenn Schreibungen für die Lautfolge /ks/ zu prüfen sind. Fuchs und Wachs sind allerdings vielen Kindern nicht nur vom Mündlichen her, sondern auch als geschriebene Wörter weitgehend bekannt. Insofern ist diese Teilaufgabe für viele Kinder zu bewältigen.

**3 Anton verkleidet sich als **Zwerg / Zwerk.****

**4 Der kleine Vogel ist **flink / fling.****

RICHTIG	"Zwerk" ist durchgestrichen und/oder "Zwerg" ist umkreist UND "fling" ist durchgestrichen und/oder "flink" ist umkreist.
---------	---

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.d) Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben/Übungsformen selbstständig nutzen/Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.f)

Lösungshäufigkeit	72%
-------------------	-----

### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Hier geht es um die Fehlerkategorie konsonantische Ableitung (KA) bzw. um die Auslautverhärtung: Macht man aus Zwerg und flink jeweils zweisilbige Wörter, also Zwer-ge und flin-ke, kommt man auf die richtige Schreibung des Konsonanten. Für die meisten Kinder ist diese Teilaufgabe keine hohe Hürde.



---

## 5. Begründungsaufgaben

---

### *Aufgabenbezogener Kommentar*

Die Schülerinnen und Schüler müssen in mehreren Teilaufgaben bestimmte Schreibungen begründen, indem sie auf die Anwendung verschiedener Strategien hinweisen. Diese Strategien sind für die orthografische „Stufe“ charakteristisch. Je nach den unterrichtlichen Vorerfahrungen der Kinder beziehen sich die Aufgaben auf die Anforderungsbereiche I („Wiedergeben“) bzw. II („Zusammenhänge herstellen“).

Der zentrale Standard lautet:

Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen

### **Teilaufgabe 5.1**

**5.1** Warum wird das Wort **färben** mit **ä** und nicht mit **e** geschrieben?

Begründe.



---

---

---

RICHTIG	Sinngemäß: Antworten, die sich auf die vokalische Ableitung beziehen. <i>Färben kommt von Farben. Aus a wird ä.</i>
FALSCH	alle anderen Antworten <i>weil es dann anders klingt</i>

Anforderungsbereich	Zusammenhänge herstellen (II)
Kompetenzstufe	II
Bildungsstandard/s	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b)

### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Richtig sind hier Begründungen, die etwas mit der vokalischen Ableitung zu tun haben. So schreiben die Schülerinnen und Schüler in der Regel, dass Färben von Farben „kommt“ oder „aus a wird ä“. Die Teilaufgabe hat eine mittlere Schwierigkeit.

### Teilaufgabe 5.2

#### 5.2 Warum wird das Wort **klug** mit **g** und nicht mit **k** geschrieben?

Begründe.



---

---

---

RICHTIG	Sinngemäß: Antworten, die sich auf die konsonantische Ableitung beziehen. <i>Weil kluge/klüger mit g geschrieben wird.</i> <i>Wenn man es verlängert, weiß man es.</i> ODER Antworten, die sich auf Wortverwandtschaften beziehen. <i>Weil es auch Klugheit heißt.</i>
---------	--

Anforderungsbereich	Zusammenhänge herstellen (II)
Kompetenzstufe	III
Bildungsstandard/s	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b)

Lösungshäufigkeit	37%
-------------------	-----

#### Teilaufgabenbezogener Kommentar

Richtig sind Antworten, die auf eine Verlängerung des Wortes zielen, z. B. in Form von „kluge“. Die Aufgabe ist schwieriger als die Teilaufgabe 5.1. Das mag damit zu tun haben, dass eine griffige Formulierung wie „kommt von ...“ nicht zur Verfügung stand. Sehr selten sind Antworten, die sich auf Wortverwandtschaften beziehen, z. B. „weil Klugheit auch mit ‚g‘ geschrieben wird“.

### Teilaufgabe 5.3

#### 5.3 Warum wird das Wort **Vorfahrtsregel** mit **ts** und nicht mit **z** geschrieben?

Begründe.



---

---

---

RICHTIG	Sinngemäß: <i>Antworten, die sich auf das zusammengesetzte Nomen beziehen.          Weil „Vorfahrtsregel“ zwei Wörter sind.          Weil es Vorfahrt (und Regel) heißt.          Weil man Vorfahrt mit t schreibt.          Weil das s ein Verbindungs-s ist.          Wegen Vorfahrt- s-regel          ODER          Antworten, die sich auf Wortverwandtschaft beziehen.          Weil es ja auch Vorfahrten heißt.</i>
---------	---

Anforderungsbereich	Zusammenhänge herstellen (II)
Kompetenzstufe	IV
Bildungsstandard/s	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b)

Lösungshäufigkeit	23%
-------------------	-----

### *Teilaufgabenbezogener Kommentar*

Hier muss ein zusammengesetztes Nomen in seine Morpheme zerlegt werden, in „Vorfahrt“ und „Regel“. Wer dabei erkennt, dass „Vorfahrt“ mit <t> geschrieben wird und/oder dass das Fugen-s eine verbindende Funktion hat, kann die Schreibung <ts> begründen. Die Teilaufgabe erweist sich als recht anspruchsvoll und ist auf der Kompetenzstufe IV lösbar.

### *Anregungen für den Unterricht*

Die folgenden Bemerkungen beziehen sich ausschließlich auf die Arten von Aufgaben, die in Kermit 3 2017 vorkommen.

Die Arbeit mit Lückensätzen und -texten ist im Deutschunterricht in der Grundschule seit Langem geläufig. Kommt es hier vor allem auf vorher intensiv geübte Wörter an, können auch schwache Schülerinnen und Schüler Erfolge haben.

Die Überarbeitung eigener kleiner Textentwürfe und der Entwürfe anderer Kinder im Hinblick auf orthografische Aspekte wird in den Bildungsstandards zwar verlangt, ist in der Praxis aber nicht immer leicht zu realisieren. Vor allem schwache Schreiberinnen und Schreiber sind oft nicht motiviert, weil sie davon ausgehen, dass vieles zu korrigieren ist. Setzt man auf Schreibkonferenzen, ist deren Zusammensetzung manchmal ein Problem. Manchen Helferkindern fällt es auch schwer, Korrekturhinweise in wirklich hilfreicher Form zu geben.

Bei Aufgaben, in deren Rahmen zu entscheiden ist, ob ein Wort richtig oder falsch geschrieben ist, haben viele Lehrkräfte wie bei Korrekturaufgaben überhaupt Vorbehalte. Sie gehen davon aus, dass sich die Lernenden „Wortbilder“ merken. Werden sie also mit „falschen“ Bildern konfrontiert, so die These, bestehe die Gefahr, dass diese im Langzeitgedächtnis gespeichert und dann auch in dieser falschen Form abgerufen werden. Diese „Wortbildtheorie“ gilt aber als widerlegt. Zwar müssen die Schreibungen visuell aufgenommen werden; daraus folgt aber nicht, dass sie auch visuell gespeichert werden. „Wären visuelle Wortbilder die entscheidenden Einheiten der Speicherung, so müsste es bei Unsicherheiten Fehler geben, die dem richtigen Wortbild visuell ähnlich sind“ (Scheerer-Neumann, 1986, S. 177). Ein Kind würde dann z. B. statt Fohlen so etwas wie Eaktam

schreiben. Buchstabe für Buchstabe gibt es hier ja große Ähnlichkeiten. Eine Schreibung wie diese kommt aber bei Kindern, die mit den Laut-Buchstaben-Beziehungen vertraut sind, nicht vor. Insofern spricht nichts dagegen, Richtig-Falsch-Aufgaben im Unterricht einzusetzen. Dabei kommt es aber darauf an, spezielle „Lernwörter“ von „Regelwörtern“ zu unterscheiden. Fohlen z. B. ist ein Lernwort, weil das Dehnungs-h vor /l/, /m/, /n/ und /r/ manchmal steht, manchmal aber auch nicht.

Die Sortieraufgabe, die oben vorgestellt wurde, hat Behelfscharakter. Sie steht für die Arbeit mit Wörterbüchern im Deutschunterricht der Grundschule. Dass der Umgang mit einem der bewährten Wörterbücher (z. B. Menzel & Richter, 2010) immer wieder geübt und zu einer Selbstverständlichkeit werden sollte, ist unstrittig.

Weniger selbstverständlich sind Begründungsaufgaben. Aufgaben wie die hier vorgestellten, die mit dem Prinzip der Morphemkonstanz bzw. mit dem der konstanten Schreibung gleicher Stämme zu tun haben, können mittelfristig u. a. dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler die Orthografie nicht als etwas Chaotisches, sondern als im Großen und Ganzen nachvollziehbar geregeltes System ansehen. Begründungsaufgaben eignen sich gut, wenn es um Binnendifferenzierung geht. Die Arbeit an der Formulierung von Regeln, die mehr oder weniger selbstständige Suche nach Beispielen und Gegenbeispielen, die Veränderung von Regelformulierungen: Das sind Tätigkeiten, die man als „Rechtschreiben erforschen“ (Eisenberg & Feilke, 2001) ansehen kann. Sie eignen sich vor allem für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler. Wir sollten ja auch an sie denken.

## 4. Literatur

- Altenburg, E. (1993). *Wege zum selbstständigen Lesen*. Berlin: Cornelsen.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69–140). Opladen: Leske + Budrich.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 191–209). Duisburg: Gilles u. Francke.
- Behrens, U. (2010). Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung. In V. Bernius & M. Imhof (Hrsg.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule* (S. 31–50). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Behrens, U. & Eriksson, B. (2009). Sprechen und Zuhören. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret* (S. 43–74). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Behrens, U., Böhme, K. & Krelle, M. (2009). Zuhören – Operationalisierung und fachdidaktische Implikationen. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 357–375). Weinheim: Beltz.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (2007). *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bremerich-Vos, A. & Böhme, K. (2009). Lesekompetenzdiagnostik – die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Bereich Lesen. In D. Granzer, O. Köller & A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik: Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 228–261). Weinheim: Beltz.
- Bremerich-Vos, A., Böhme, K., Krelle, M., Weirich, S. & Köller, O. (2012). Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. In: Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K., Richter, D. (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik* (S. 56–71). Münster: Waxmann.
- Bremerich-Vos, A., Behrens, U., Böhme, K., Engelbert, M. & Krelle, M. (2010). *Vergleichsarbeiten 2010. 3. Jahrgangsstufe (KERMIT 3) Deutsch: Didaktische Handreichungen Lesen*. Berlin: IQB.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007). *Förderung von Lesekompetenz – Expertise*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Gold, A., Mokhlesgerami, J. & Rühl, K. (2006). *Wir werden Textdetektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gold, A., Behrendt, S., Lauer-Schmaltz, M. & Rosebrock, C. (2013). Förderung der Leseflüssigkeit in dritten Grundschulklassen. In C. Rosebrock & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell* (S. 203–218). Weinheim: Beltz Juventa.

- Gorschlüter, S. (2002). Nicht nur mit halbem Ohr! Übungen zum Zuhören. *Praxis Deutsch*, 174, 24–28.
- Groß Ophoff, J., Isaac, K., Hosenfeld, I. & Eichler, W. (2008). Erfassung von Leseverständnis im Projekt VERA. In B. Hofmann & R. Valtin (Hrsg.), *Checkpoint Literacy* (S. 36–51). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS).
- Hahmann, H. (1987): Prävention und Kompensation von Atmungs- und Herz-Kreislauf-Schwächen durch Spiel- und Übungsformen im Sportförderunterricht. In: U. Laaser, G. Sassen, G. Murza & P. Sabo (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitserziehung* (S. 523–534). Berlin u. a.: Springer.
- Hagen, M. (2006). *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hagen, M. (2008). Förderung des Zuhörens in der Schule. *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)*, 1, 26–37.
- Hagen, M. & Huber, L. (2010). Wie kann Zuhören gefördert werden? Ansatz und Erfahrungen aus Schulen. In V. Bernius & M. Imhof (Hrsg.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule* (S. 183–203). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hoppe, I. (2012). *In Lesewelten hineinwachsen. Leseförderung in der flexiblen Schulanfangsphase*. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Zugriff am 07.02.2019 unter [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/publikationen\\_grundschule/Lesewelten.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/publikationen_grundschule/Lesewelten.pdf)
- Hosenfeld, I., Isaac, K., Metzeld, D. & Zimmer-Müller, M. (2009). *Hinweise zur Weiterarbeit. Erläuterungen zu den Deutschaufgaben 2009*. Landau: Universität Landau.
- Hurrelmann, B. (2007). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung* (S. 18–28). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Imhof, M. (2010). Zuhören lernen und lehren – Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In V. Bernius & M. Imhof (Hrsg.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule* (S. 15–30). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- IQB (2011). *Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch im Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ für den Primarbereich*. Berlin: IQB. Zugriff am 12.02.2013. Verfügbar unter <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm>
- Kirsch, I. S., Jungeblut, A. & Mosenthal, P. B. (1998). The measurement of adult literacy. In T. S. Murray, I. S. Kirsch & L. Jenkins (Hrsg.), *Adult literacy in OECD countries: Technical report on the first international adult literacy survey* (S. 105–134). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Köster, J. & Rosebrock, C. (2009). Lesen – mit Texten und Medien umgehen. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch Konkret* (S. 104–138). Berlin: Cornelsen.

- Krelle, M. (2015). Leseverstehen im Kontext der Vergleichsarbeiten für die dritte Klasse – Leistungen und Grenzen eines diagnostischen Instruments zur Sprachförderung. *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis*. 1/2015, 1–27. Zugriff am 20. September 2017 von [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015\\_1\\_Krelle.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015_1_Krelle.pdf)
- Krelle, M. (2010). Zuhördidaktik: Anmerkungen zur Förderung rezeptiver Fähigkeiten des mündlichen Sprachgebrauchs im Deutschunterricht. In V. Bernius & M. Imhof (Hrsg.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule: Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (S. 51–68). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krelle, M., Dünschede, S., Bittins, P., Engelbert, M., Feyer, B., Kemmner, F., Reimers, H., Speck-Hamdan, A., Weirich, S. (2016). *Vergleichsarbeiten 2016 – 3. Jahrgangsstufe (KERMIT 3) Deutsch – Didaktischer Aufgabenkommentar „Lesen“ (Didaktische Handreichung – Modul C)*. Berlin: IQB.
- Krelle, M. & Prengel, J. (2014). Zur Konzeption von Zuhören im Rahmen der Vergleichsarbeiten für die dritte Klasse im Fach Deutsch. In E. Grundler & C. Spiegel (Hrsg.), *Konzeptionen des Mündlichen* (S. 208–226). Bern: hep-Verlag.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) – Beschluss vom 15.10.2004*. München: Wolters Kluwer.
- Müller, K. (2004). Literatur hören und hörbar machen. *Praxis Deutsch*, 185, 6–13.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2013). *Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ – Primarbereich. Auf Grundlage des Ländervergleichs 2011 überarbeiteter Entwurf in der Version vom 13. Februar 2013*. Zugriff am 12.02.2019 unter [https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/KSM\\_GS\\_Deutsch\\_L\\_1.pdf](https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/KSM_GS_Deutsch_L_1.pdf)
- Lauer-Schmalz, M., Rosebrock, C. & Gold, A. (2014). Lautlesetandems in der Grundschule – Bedingungen und Grenzen ihrer Wirksamkeit. *Didaktik Deutsch*, 37, 44–61.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C., Gold, A., Nix, D. & Rieckmann, C. (2011). *Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Spiegel, C. (2009). Zuhören im Gespräch. In M. Krelle & C. Spiegel (Hrsg.), *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik* (S. 189–203). Baltmannsweiler: Schneider.
- von Wedel-Wolff, A. (1997). *Üben im Leseunterricht der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz.

## **4.1 Ausgewählte Unterrichtsmaterialien und Zeitschriften**

### **4.1.1 Leseförderung und literarisches Lernen**

#### ***Deutsch differenziert – Zeitschrift für die Grundschule (Westermann)***

Ausgabe 4/2018: Leseanlässe – Wie Kinder Lesen als bedeutsam erfahren

Ausgabe 3/2018: Comics – Lernen mit Bild und Text

Ausgabe 2/2016: Lesespiele – Lesekompetenz spielerisch fördern

Ausgabe 4/2016: Abenteuerliteratur – Fantasiewelten entdecken, Medien produktiv nutzen

Ausgabe 2/2015: Sachtexte lesen – Strategien zum Leseverstehen

Ausgabe 3/2013: Lyrik erleben

Ausgabe 4/2012: Leseschwierigkeiten begegnen

Ausgabe 2/2011: Lesewelten eröffnen

Ausgabe 4/2011: Buch und Buchkultur

#### ***Grundschule (Westermann)***

Ausgabe 9/2015: Zauberhaft! Kinderliteratur im Unterricht

Ausgabe 9/2012: Sachtexte – Lesen. Verstehen. Schreiben.

#### ***Grundschule Deutsch (Friedrich Verlag)***

Ausgabe 55/2017: Vorlesen

Ausgabe 53/2017: In Geschichten eintauchen

Ausgabe 50/2016: Fabeln

Ausgabe 48/2015: Literarisches Lernen

Ausgabe 47/2015: Das Lesen und Schreiben üben

Ausgabe 46/2015: Gedichte gefühlt – gedacht

Ausgabe 35/2012: Comic & Co.

Ausgabe 34/2012: Lesen laut und leise

Ausgabe 30/2011: Verschiedene Kinder – verschiedene Bücher

Ausgabe 25/2010: Lesen mal anders

Ausgabe 17/2008: Lust auf Bücher

Audio CD 4/2002 (GS/Sa/Mat 1/02): Unterwegs mit Geschichten (Eva Maria Kohl)

#### ***Grundschulunterricht Deutsch (Oldenbourg (Cornelsen))***

Ausgabe 3/2018: Leseanimation

Ausgabe 3/2017: Lesen, um zu schreiben

Ausgabe 2/2014: Mädchen lesen gern – Jungen auch

Ausgabe 3/2013: Texte mit Bildern und Bilder mit Texten (lesen)  
Ausgabe 1/2012: Realistische Kinderliteratur  
Ausgabe 2/2010: Sachtexte verstehen und nutzen  
Ausgabe 1/2010: Lesen und Vorlesen  
Ausgabe 3/2008: Kinderliteratur und literarisches Lernen

#### ***Praxis Grundschule (Westermann)***

Ausgabe 5/2017: Von Bilderbuch bis Schmöker – Neue Kinderliteratur im Unterricht  
Ausgabe 6/2016: Lyrik in vielen Formen – Klang, Struktur und Sprache erkunden  
Ausgabe 5/2015: Märchen  
Ausgabe 1/2013: Klassenlektüren – Gemeinsam lesen und erarbeiten

#### ***Praxis Deutsch – Zeitschrift für den Deutschunterricht (Friedrich Verlag)***

Ausgabe 272/2018: Literatur inklusiv  
Ausgabe 241/2013: Literarische Texte werten  
Ausgabe 231/2012: Lesekultur

### **4.1.2 Zuhören**

#### ***Deutsch differenziert – Zeitschrift für die Grundschule (Westermann)***

Ausgabe 1/2015: Zuhören und sprechen – Hörfähigkeit schulen Verstehen fördern  
Ausgabe 1/2014: Digitale Medien – Neue Lern- und Arbeitsformen

#### ***Grundschule (Westermann)***

Ausgabe 7/2018: Keine Angst vor Tablet und Co – Wie Kinder mit digitalen Medien – und gleichzeitig etwas über sie – lernen können

#### ***Grundschule Deutsch (Friedrich Verlag)***

Ausgabe 52/2016: Hören und Zuhören  
Ausgabe 39/2013: Sachtexte multimedial  
Ausgabe 26/2010: hören – sehen – klicken  
Ausgabe 15/2007: Geschichten zum Hören  
Audio CD 4/2006: Hörbücher in der Grundschule  
Audio CD 4/2002 (GS/Sa/Mat 1/02): Unterwegs mit Geschichten (Eva Maria Kohl)

#### ***Grundschulunterricht Deutsch (Oldenbourg (Cornelsen))***

Ausgabe 4/2018: Digitale Medien  
Ausgabe 2/2017: Sprache trifft Musik

Ausgabe 3/2014: Hörmedien

Ausgabe 1/2011: Medien und Mediengeschichten

Ausgabe 1/2008: Ganz Ohr: Hören (lernen)

***Praxis Grundschule (Westermann)***

Ausgabe 3/2011: Ein Musical für Kinder – Hören – Erleben– Aufführen

***Praxis Deutsch – Zeitschrift für den Deutschunterricht (Friedrich Verlag)***

Ausgabe 185/2004: Literatur hören und hörbar machen

Ausgabe 88/1988: Hören und Zuhören





