

Kompetenzen **ermitteln**

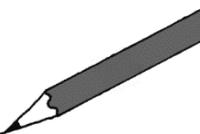
Deutsch

Didaktisches Material

2023

3

2 5 7 8 9



Inhaltsverzeichnis

1. Allgemeine Erläuterungen im Fach Deutsch	5
2. Kompetenzorientierung und Bezug zu den Bildungsstandards	7
2.1 Kompetenzorientierung im Bereich Lesen – mit Texten und Medien umgehen	7
2.2 Kompetenzorientierung im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“	9
2.3 Kompetenzorientierung im Bereich Deutsch-Rechtschreibung	10
3. Deutsch-Leseverstehen: Zur Teilkompetenz Textverstehen und zur Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben	13
4. Der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ im Einzelnen und die Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben	15
5. Deutsch-Rechtschreibung: Zur Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben unter dem Gesichtspunkt einer qualitativen Fehleranalyse	17
6. Anregungen für den Unterricht	19
6.1 Deutsch-Leseverstehen	19
6.2 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	24
6.3 Deutsch-Rechtschreibung	27
7. Aufgaben für Deutsch-Leseverstehen	29
Aufgabe 1: Der neue Bücherbus ist da!.....	31
Aufgabe 2: Das Monster im Kühlschrank	41
8. Aufgaben zu Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	51
Aufgabe 1: Sätze verknüpfen	53
Aufgabe 2: Der Fuchs und das Rebhuhn	54
Aufgabe 3: Wüste Waldbewohner	57
Aufgabe 4: Wortarten	60
Aufgabe 5: Missverständnisse	62
Aufgabe 6: Der Zwerg	64
Aufgabe 7: Aus alten Märchen	68
Anregungen für den Unterricht	69
9. Aufgaben für Deutsch-Rechtschreibung	70
Aufgabe 1: Lückensätze	72
Lückensätze	72
Aufgabe 2: Korrekturaufgabe	80

Otto übt schreiben	80
Aufgabe 3: Richtig oder falsch?	85
Richtig oder falsch?	85
Aufgabe 4: Sortieren	87
Wörter ordnen	87
Aufgabe 5: Begründungsaufgaben.....	88
Begründungsaufgaben	88
Anregungen für den Unterricht	90
10. Literaturverzeichnis	92
11. Literaturhinweise	96
12. Linkverzeichnis	97
13. Abbildungsverzeichnis	97
14. Ausgewählte Zusatzmaterialien.....	98
15. Anhang – Nummerierung der einzelnen Kompetenzen	101
16. Anhang – Übersicht der Aufgabenmerkmale	105
17. Anhang – Übersicht der Aufgabenmerkmale	108
18. Anhang – Übersicht der Aufgabenmerkmale	111

Haftungsausschluss:

Auf vielen der in diesem Dokument verlinkten Webseiten finden Sie Zusatzmaterialien. Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für Richtigkeit, Vollständigkeit und Aktualität der Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

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

www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben

1. Allgemeine Erläuterungen im Fach Deutsch

Deutsch-Leseverstehen

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.“

Deutsch-Sprachgebrauch

„Sprache ist Träger von Sinn und Überlieferung, Schlüssel zum Welt- und Selbstverständnis und Mittel zwischenmenschlicher Verständigung. Sie hat grundlegende Bedeutung für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung der Kinder. Aufgabe des Deutschunterrichts in der Grundschule ist es, den Schülerinnen und Schülern eine grundlegende sprachliche Bildung zu vermitteln, damit sie in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen handlungsfähig sind.“ (KMK, 2005, S. 6)

Im Deutschunterricht der Grundschule sollen die Schüler*innen allmählich lernen, kommunikative Situationen sprachlich zu bewältigen und sich intentions-, sach- und adressatengerecht zu äußern. Das geschieht mündlich, zunehmend aber auch schriftlich. Außerdem lernen die Kinder, über längere Zeit aufmerksam zuzuhören und immer flüssiger und zunehmend sinnverstehend zu lesen.

Indem man z. B. gemeinsam Gesprächsregeln entwickelt und darauf achtet, dass sich alle daran halten, kann die moralische Dimension des sprachlichen Handelns erfahren werden. Dadurch, dass sich die Kinder mit poetischen Texten beschäftigen, wird ihnen die ästhetische Seite des Sprachgebrauchs zugänglich.

Dabei ist die Sprache nicht nur Mittel (Medium) des Unterrichts, sondern Sprache und Sprachgebrauch sollen auch zum Gegenstand (Objekt) des gemeinsamen Nachdenkens werden. So sollen Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit gefördert werden. Die Kinder lernen einige Begriffe kennen, mit denen sie sich auf Aspekte gesprochener und geschriebener Sprache beziehen können, und wenden diese Begriffe immer wieder in neuen Situationen an.

Dabei gilt es auch darauf zu achten, dass die Kinder zu ihrem Recht kommen, für die Deutsch nicht die erste Sprache ist bzw. deren Erwerb der deutschen Sprache noch nicht sehr weit fortgeschritten ist.

Deutsch-Rechtschreibung

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 Kultusministerkonferenz (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.“

2. Kompetenzorientierung und Bezug zu den Bildungsstandards

2.1 Kompetenzorientierung im Bereich Lesen – mit Texten und Medien umgehen



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, Autor*innen, 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.¹

Auch diese weiteren zentralen Aspekte der Lesekompetenz lassen sich im Test nicht überprüfen. Hier kann es nur um den kognitiven Aspekt gehen, nicht aber Aspekte von z. B. Lesemotivation.



Die Aufgaben in den Vergleichsarbeiten bzw. Kompetenztests oder Lernstandserhebungen in der 3. Jahrgangsstufe (KERMIT-3) 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 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.“

2.2 Kompetenzorientierung im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“

In einem kompetenzorientierten Unterricht kommt es nicht in erster Linie darauf an, dass eine Reihe von Inhalten bzw. Themen abgearbeitet wird. Vielmehr wird vor allem darauf geachtet, was die Schüler*innen am Ende von Unterrichtsphasen „können“. Dabei umfasst das Können mehr als das Wissen. Es hat vor allem auch eine motivationale Komponente. Zwar gibt es keine garantiert wirksamen Rezepte dafür, wie man Kinder langfristig dazu motivieren kann, dass sie sich gern mit Sprache und Sprachgebrauch beschäftigen. Wenn sie aber immer wieder die Erfahrung machen, dass sie die Aufgaben in diesem Bereich meistern können, trauen sie sich mehr zu, entwickeln mehr Lernfreude und sind bereit, sich anzustrengen.

Das Spektrum der Ziele im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ wird in den Standards wie folgt umrissen (KMK, 2005, S. 9):

„Anknüpfend an ihre Spracherfahrungen entwickeln die Kinder ihr Sprachgefühl weiter und gehen bewusster mit Sprache um. In altersgemäßen, lebensnahen Sprach- und Kommunikationssituationen erfahren und untersuchen die Kinder die Sprache in ihren Verwendungszusammenhängen und gehen dabei auf die inhaltliche Dimension und die Leistung von Wörtern, Sätzen und Texten ein. Sie sprechen auch über Erfahrungen mit anderen Sprachen. Sie verfügen über ein Grundwissen an grammatischen Strukturen, einen Grundbestand an Begriffen und Verfahren zum Untersuchen von Sprache.“

Eine große, wenn nicht die größte Herausforderung im Unterricht besteht darin, dass die Spracherfahrungen der Kinder in der Regel sehr heterogen sind. Deshalb sind Individualisierung und Binnendifferenzierung nötig. Ein solcher Unterricht ist allerdings oft schwer zu organisieren. Die Standards sehen vor, dass dieser integrativ angelegt sein soll. Das heißt zum Beispiel, dass grundlegende wortart- und satzbezogene Begriffe zwar isolierend erarbeitet und geübt werden. Sie sollen dann aber im Rahmen anderer Kompetenzbereiche, vor allem in den Bereichen Lesen und Schreiben, immer wieder angewandt werden.

Die Kinder sollen allmählich lernen, Distanz zu dem zu gewinnen, was sie schon mehr oder weniger „können“. Sprache und Sprachgebrauch werden zum Gegenstand der Reflexion, die Sprachmittel werden aus den kommunikativen Situationen herausgelöst, dekontextualisiert. Gerade jüngeren Kindern fällt es oft schwer, sich beim Lesen oder Schreiben vom Inhalt zu lösen und ihre Aufmerksamkeit auf die sprachliche Ebene zu lenken. Deshalb ist es wichtig, dass dieser Fokuswechsel nicht zu schnell vollzogen wird. Es sollte zunächst immer darum gehen, Gesprochenes und Geschriebenes inhaltlich zu verstehen. Wenn an sprachlichem Material gearbeitet und entdeckend gelernt wird, kann der oft beschworenen Gefahr vorgebeugt werden, dass grammatische Termini nur Worthülsen sind und dass Begriffe und ihre Relationen nicht verstanden werden. In diesem Sinne lässt sich auch die Grobgliederung des Kompetenzbereichs „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ in den Standards verstehen. Hier sind nämlich an erster Stelle Standards unter der Überschrift „sprachliche

Verständigung untersuchen“ genannt, wobei es u. a. um „Verstehens- und Verständigungsprobleme“ geht. Es folgen Standards unter den Etiketten „an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten“, „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken“ und schließlich „grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden“ (KMK, 2005, S. 13).

2.3 Kompetenzorientierung im Bereich Deutsch-Rechtschreibung

„Stufen“ des Rechtschreiberwerbs

In der Rechtschreibdidaktik geht man seit längerer Zeit davon aus, dass die Kinder bestimmte „Stufen“ des Erwerbs durchlaufen (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 Stamprinzip 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 (2008) die folgenden ungefähren Zeiträume für den Erwerb der Rechtschreibstrategien angegeben:

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 Silbenende MUTER=Mutter [mu:te]		■	■			
	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

Abbildung 1: Erwerb der Rechtschreibstrategien, in Anlehnung an Scheerer-Neumann et al. (2010)

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* (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.

Bildungsstandards

Unter der Überschrift „richtig schreiben“ sehen die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (KMK, 2005, S. 10–11) 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 orthographische 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*, *Aa*). 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 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. Deutsch-Leseverstehen: 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-, 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. *hierarchiehoher* 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 die Leserin Leser bzw. der Leser an den Text heranträgt. So kann sie/er 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. 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 Primarbereich² (Bremerich-Vos & Böhme, 2009; Bremerich-Vos, Böhme, Krelle, Weirich & Köller, 2012). Letzteres liegt auch den VERA-Leseaufgaben zu Grunde.



² Die Bildungsstandards Deutsch für den Primarbereich wurden 2004 verabschiedet und 2022 weiterentwickelt. Die bisher vorliegenden Kompetenzstufenmodelle, auf die sich das vorliegende didaktische Material bezieht, wurden auf Basis der Bildungsstandards von 2004 entwickelt. Mit der Normierung neu entwickelter Testaufgaben nach den Bildungsstandards von 2022 werden ab 2027 neue Kompetenzstufenmodelle vorliegen.

4. Der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ im Einzelnen und die Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben

Die Bildungsstandards für den Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ im Fach Deutsch für den Primarbereich lauten im Einzelnen (KMK, 2005, S. 13–14):

Unter „sprachliche Verständigung untersuchen“ sind die folgenden Standards subsumiert:

- „Beziehung zwischen Absicht – sprachlichen Merkmalen – Wirkungen untersuchen,
- Unterschiede von gesprochener und geschriebener Sprache kennen,
- Rollen von Sprecher/Schreiber – Hörer/Leser untersuchen und nutzen,
- über Verstehens- und Verständigungsprobleme sprechen.“

Unter der Überschrift „an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten“ finden sich fünf Standards:

- „Wörter strukturieren und Möglichkeiten der Wortbildung kennen,
- Wörter sammeln und ordnen,
- sprachliche Operationen nutzen: umstellen, ersetzen, ergänzen, weglassen,
- die Textproduktion und das Textverständnis durch die Anwendung von sprachlichen Operationen unterstützen,
- mit Sprache experimentell und spielerisch umgehen.“

Unter „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken“ sind aufgelistet:

- „Deutsch – Fremdsprache, Dialekt – Standardsprache; Deutsch – Muttersprachen der Kinder mit Migrationshintergrund; Deutsch – Nachbarsprachen,
- gebräuchliche Fremdwörter untersuchen.“

Schließlich sind unter „grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden“ diverse wort- und satzbezogene Begriffe genannt, u. a. „Wortfamilie“, „Wortstamm“, „Wortbaustein“, „Wortfeld“, „Nomen“, „Verb“, „Artikel“, „Adjektiv“, „Pronomen“, „Aussagesatz“, „Fragesatz“, „Ausrufesatz“, „Subjekt“, „Prädikat“, „Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft (als Zeitstufen)“ (KMK, 2005, S. 13–14).

Nicht alle dieser Standards lassen sich unter vertretbarem Aufwand in Testaufgaben für große Gruppen von Schüler*innen umsetzen (Krelle, 2015). Als ausgesprochen schwierig erscheint z. B. die Konstruktion von Aufgaben zur Illustrierung der ersten Gruppe von Standards („sprachliche Verständigung untersuchen“). Das Reden über Verstehens- und Verständigungsprobleme sollte auf authentische Kontexte bezogen werden; die Reflexion über Rollen dürfte am ehesten auf der Basis einer Schreibaufgabe zugänglich sein. Denkbar wären

Testaufgaben, bei denen z. B. zwischen medialer und konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit zu unterscheiden ist, oder bei denen es darum geht, zu beurteilen, inwiefern bestimmte Formulierungen kommunikativ angemessen sind. Auf solche Aufgaben wurde verzichtet, nicht zuletzt deshalb, weil sie gegenwärtig noch kaum unterrichtsvalide sein dürften.

Um den Standard „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken“ mittels Testaufgaben zu erfassen, sind Aufgaben zum Sprachvergleich geboten. Zurzeit kann man aber nicht davon ausgehen, dass sie im Unterricht bereits weit verbreitet sind. Dort, wo sie schon eine Rolle spielen, sind sie auf die Herkunftssprachen der Kinder in den jeweiligen Klassen und Schulen abgestimmt. Dieser Standard kann also in einem Test, der für *alle* Kinder des dritten Schuljahrs gedacht ist, nicht valide erfasst werden. Für große Gruppen von Schüler*innen wäre er unfair.

Anders verhält es sich mit den unter der Überschrift „an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten“ versammelten Standards. Zu Standards wie „Wörter strukturieren“ und „Möglichkeiten der Wortbildung kennen“, „Wörter ordnen“ und „bei der Textproduktion Operationen wie das Ersetzen nutzen“ lassen sich valide Testaufgaben entwickeln. So kann z. B. erwartet werden, dass in der Mitte der dritten Klasse Wortstämme und andere Wortbausteine so gut wie überall Unterrichtsgegenstand waren. Aufgaben zur Wortbildung sollten also von vielen Schüler*innen gemeistert werden können. Der auf die Textproduktion zielende Standard kann vor allem in Form von Überarbeitungsaufgaben überprüft werden. Die Kinder können hier z. B. Lücken ausfüllen, sodass nicht allzu viel Zeit für das Schreiben verwendet werden muss. Schließlich bieten sich Aufgaben zum Standard „grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden“ an. Zum einen mag es gerade für leistungsschwächere Schüler*innen sinnvoll sein, diese als grundlegend angesehenen Begriffe im Unterricht von Fall zu Fall auch isoliert einzuführen und zu üben. Zum anderen sind aber auch Aufgaben zur Anwendung dieser Begriffe in verschiedenen Kontexten sinnvoll, vor allem im Rahmen des Lesens und Schreibens von *Texten* (vgl. Kühn, 2010): „Die Kompetenzbereiche sind im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts aufeinander bezogen“ (KMK, 2005, S. 8). Will man *sinnvoll* integrativ verfahren, sollte man Aufgaben konstruieren, deren Lösung z. B. zu einem besseren Verständnis oder zur Aufhellung der Struktur eines Lesetextes beiträgt.

Es kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass ein integrativer Ansatz bereits überall praktiziert wird. Insofern bietet es sich an, sowohl (ansatzweise) integrative als auch andere, eher traditionelle Aufgaben zu präsentieren. Die Aufgabe „Wüste Waldbewohner“ ist ein Beispiel einer in Ansätzen integrativen Version. Hier werden z. B. Fragen zum Standard „an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten“ gestellt: Es müssen passende Verknüpfungsmittel aus einer Reihe von Vorgaben ausgewählt werden, um einen vorgegebenen Satz im Textkontext inhaltlich sinnvoll zu vervollständigen. Auch wenn Aspekte der Wortbedeutung erfragt werden, hilft das den Schüler*innen, den Text besser zu verstehen. Als ansatzweise integrativ kann schließlich auch eine Teilaufgabe angesehen werden, in der nach einem Pronomen gefragt wird, durch welches Koreferenz bzw. Kohäsion im Text hergestellt wird. Andere Teilaufgaben sind hingegen eher

traditioneller Art: So ergibt sich z. B. die Antwort auf die Frage nach Komposita ganz unabhängig davon, ob man den Text verstanden hat oder nicht.

Bei manchen Teilaufgaben werden mitunter Termini, z. B. „Adjektiv“, „Verb“, „Nomen“ etc. vorgegeben. Zu diesen Begriffen finden die Schüler*innen in den allgemeinen Anweisungen Hinweise und Erklärungen, sofern sie beim Lösen der Teilaufgaben unsicher sind, weil sie bspw. die Termini noch nicht kennen oder weil sie im Unterricht ein anderes Wort gelernt haben. Von Aufgaben zu Satzgliedern wurde – wie schon 2015 – abgesehen. Sie haben sich auch noch für Viertklässler*innen als schwierig erwiesen.

Die Aufgaben wurden von einem Team von Lehrkräften sowie Fachdidaktiker*innen entwickelt, erprobt und überarbeitet. Danach sind sie jeweils an mehreren Hundert Schüler*innen auf Eignung und Schwierigkeit überprüft („pilotiert“) worden. Auf Grundlage der Ergebnisse wurden die Einzelaufgaben („Items“) gemäß ihren Lösungshäufigkeiten dann in eine Reihenfolge gebracht und auf ein Kompetenzstufenmodell bezogen. Das Modell kann auf der Seite des IQB eingesehen werden (KMK, 2015). Eine genauere Erläuterung zum Kompetenzstufenmodell³ findet sich bei Bremerich-Vos & Böhme (2009).

5. Deutsch-Rechtschreibung: 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.

³ Die Bildungsstandards Deutsch für den Primarbereich wurden 2004 verabschiedet und 2022 weiterentwickelt. Die bisher vorliegenden Kompetenzstufenmodelle, auf die sich das vorliegende didaktische Material bezieht, wurden auf Basis der Bildungsstandards von 2004 entwickelt. Mit der Normierung neu entwickelter Testaufgaben nach den Bildungsstandards von 2022 werden ab 2027 neue Kompetenzstufenmodelle vorliegen.

Außerdem sollten sie eine Reihe von Wörtern schreiben können, die 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 in KERMIT-3 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 *Broten* 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 mitunter Beispiele, etwa das zusammengesetzte Nomen *Vorfahrtsregel*, dessen Schreibung begründet werden soll.

6. Anregungen für den Unterricht

6.1 Deutsch-Leseverstehen

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 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.



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. Es gibt **eine Reihe** von **Diagnoseverfahren**, mit denen die Lesefähigkeit in der Grundschule eingeschätzt werden kann. Ein gutes Mittel sind hier z. B. ab der zweiten Jahrgangsstufe Skalen zur Einschätzung der **Intonationsfähigkeit** (Nix, 2011).



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 FantasiEZusammensetzungen wie z. B. *Tigerbär* oder *Affenelefant*, wobei die Schüler*innen 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. Solche Ansätze stehen eng im Zusammenhang mit dem basalen Schriftsprach- bzw. **Orthografieerwerb** und finden sich in vielen Handreichungen der Bundesländer.



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 **oder dialogischem Lesen**.



Soll das Lesen auf der Ebene des Satzes geübt werden, kann man Satzfragmente vorgeben und die Schüler*innen 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. satzglied-orientierten Lesen zu unterstützen, haben sich Legekarten, Satzschieber und dergleichen bewährt.⁴ Solche Verfahren können dann später ausgebaut werden, um Lesegespräche oder einfache Gespräche über Literatur anzubahnen.

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 „Sportler“ und einem „Trainer“. Der Sportler 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 Sportler allein sein Tempo deutlich erhöht hat und fehlerlos und angemessen betonend liest. Die Prozedur bewährt sich, wenn man als Lehrkraft „einen langen Atem hat“ und über längere Zeit jede Woche dreimal jeweils 20 Minuten im regulären Unterricht einplant. Das Verfahren der Lautlese-Tandems ist in Abbildung 1 dargestellt.

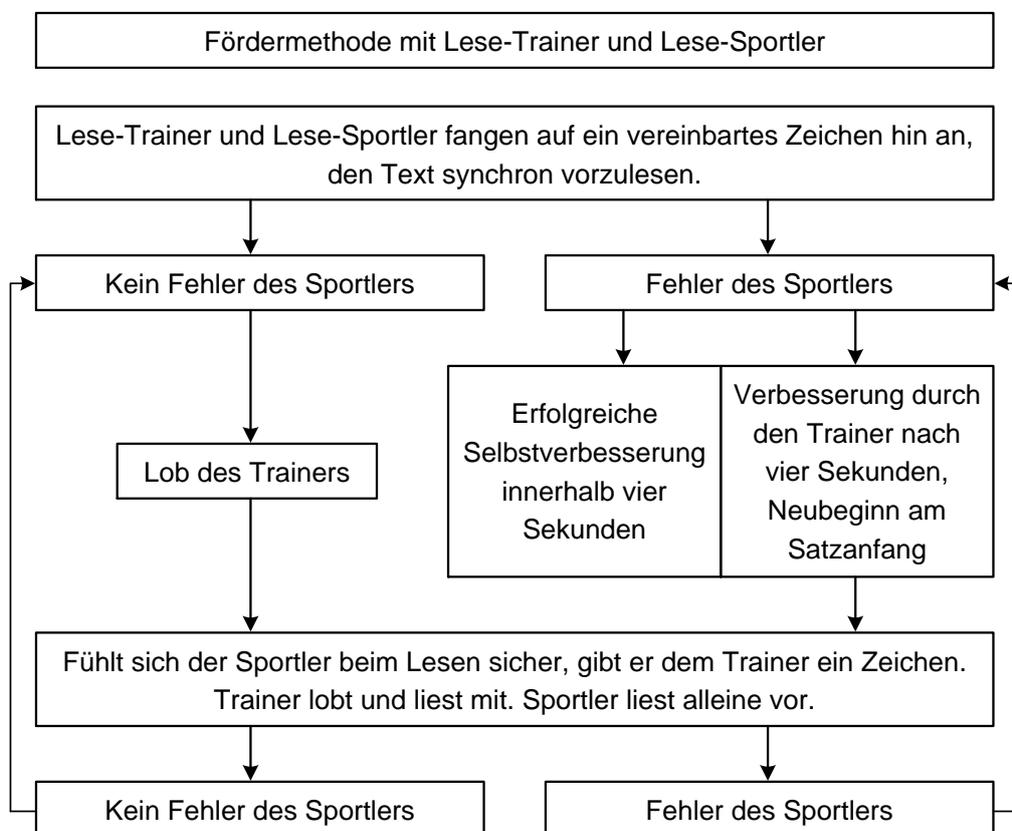


Abbildung 2. Routine der Lautlese-Tandems (nach Rosebrock, Gold, Nix & Rieckmann, 2017; zit. nach Gold, 2018, S. 82)

Das Reihumlesen als Lautleseverfahren dagegen ist kritisch zu sehen. Die einzelnen Schüler*innen lesen hier jeweils nur kleine Passagen, sodass ein Übungseffekt kaum zu erwarten ist. Außerdem können sich gerade die schwächsten Leser*innen bloßgestellt fühlen, während gute Leser sich womöglich

⁴ Hinweise zur Förderung in den genannten und weiteren Bereichen findet man bei Wedel-Wolff (1997), bei Rosebrock & Nix (2008) und Köster & Rosebrock (2009) sowie bei Rosebrock, Gold, Nix & Rieckmann (2017).

schnell langweilen.⁵ Auch die indirekte Förderung *hierarchieniedriger* Fähigkeiten durch Viellese-Verfahren (in Kombination mit Laut-Leseverfahren) hat sich bewährt: Es geht um eine Ausweitung der Lesemenge. Methoden zur Förderung in diesem Bereich finden sich bei der [Stiftung Lesen](#).



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 Schüler*innen dabei helfen, sich beim Verstehen gleichsam über die eigene Schulter zu schauen. So können 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 Schüler*innen modellhaft, d. h. durchaus auch schauspielerisch, vorzuführen, wie man den eigenen Leseprozess überwachen kann: Die Lehrkraft 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 Leser*innen manchmal etwas nicht verstehen und dass es durchaus *normal* ist, sich dann nach Hilfe umzusehen. Dabei können insbesondere schwächere Leser*innen 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.⁶



⁵ Bei Rosebrock, Gold, Nix und Rieckmann (2017) sind noch weitere Lautleseverfahren erklärt.

⁶ Vgl. die Anmerkungen zu Strategien in den „Hinweisen zur Weiterarbeit“ zu früheren VERA-3-Durchgängen (Hosenfeld, Isaac, Metzeld & Zimmer-Müller, 2009). Für den Grundschulunterricht

Worauf man bei der eigenständigen Entwicklung von Leseaufgaben achten sollte

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

- Können Kinder einem Text eine bestimmte einzelne Information entnehmen bzw. abgewinnen?
- Können 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 Leser*innen 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 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 im 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 der Schüler*innen 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 ausdrücklich auf die



eignet sich auch Altenburg (1993). Für etwas ältere Schüler*innen bietet das Lesetraining von Gold, Mokhlesgerami & Rühl (2006) viele Anregungen.

unterschiedlichen Schwierigkeiten der Aufgaben hinweisen sollte. 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.

Lesekompetenz – nicht nur kognitive Fähigkeit

Viele der bisherigen Hinweise zielen auf die Förderung kognitiver Teilaspekte der Lesekompetenz, die sich auch im Rahmen von [Lesetrainings](#) kombinieren lassen. 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. Dazu zählen u. a. Leseecken und Bücherkisten, Lesenächte, der Lesepass, Lesepatzen und Lesewettbewerbe. Eine kommentierte Zusammenstellung mit weiteren Literaturhinweisen findet sich z. B. bei Rosebrock und 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 wird.



6.2 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Es ist nicht sinnvoll, im Unterricht nur diejenigen Standards zu berücksichtigen, von denen man vermutet, dass sie in Vergleichsarbeiten in Testaufgaben umgesetzt werden könnten. Die Kinder sollten zwar *Formate* von Testaufgaben kennen, z. B. die Multiple-Choice-Version, es sollte aber kein „Teaching to the Test“ betrieben werden, etwa in der Form, dass man „alte“ KERMIT-Aufgaben bearbeiten lässt.

Die Standards unter der Überschrift „sprachliche Verständigung untersuchen“ können u. a. mit spielerischen Mitteln angegangen werden. Im Rahmen von Rollenspielen lassen sich zentrale Parameter von Kommunikationssituationen variieren: Wie kann bzw. soll ich mündlich formulieren, wenn ich zum Beispiel einen Mitschüler auffordere etwas zu tun oder mich bei ihm für etwas entschuldige? Wie kann man hier Höflichkeit von Fall zu Fall sprachlich ausdrücken? Sollte man das überhaupt? Vorschläge für Versionen von Äußerungen können gesammelt und im Anschluss szenisch umgesetzt werden. Die Schüler*innen tauschen sich darüber aus, anhand welcher sprachlichen Merkmale sie Äußerungen im Hinblick auf Höflichkeit einstufen, bei welchen Gelegenheiten einmal mehr, einmal weniger höfliches sprachliches Handeln angezeigt ist, wie sie solches Handeln beurteilen und ob ihnen besonders höfliche Formen überhaupt zur Verfügung stehen. Darüber hinaus kann gefragt werden, wie man im Fall von Auffordern und Sich-Entschuldigen (und darüber hinaus) *im*

Schriftlichen den Ausfall stimmlicher, gestischer und mimischer Mittel kompensieren kann. Es liegt auf der Hand, dass die Praxis des höflichen Umgangs miteinander und auch das Nachdenken darüber (nicht nur) in der Grundschule eine bedeutende Rolle spielen sollten. Schließlich geht es hier um ein zentrales Merkmal grundlegender Bildung, zu deren Entfaltung gerade der Deutschunterricht wesentlich beitragen kann.

Darüber hinaus bietet der Unterricht selbst als komplexer kommunikativer Prozess immer wieder Anlass, nicht im Spiel, sondern authentisch über Verstehens- und Verständigungsprobleme zu sprechen. Hier ist die Lehrperson ein „Modell“ und die Schüler*innen können von ihr im günstigen Fall und eher beiläufig lernen, wann und wie man im Interesse an Verständigung den Inhalts- und Beziehungsaspekt von Kommunikation zum Thema machen kann.

Bei den Standards der Gruppe „an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten“ geht es u. a. um Wortschatzarbeit. Auf Rezeption zielt diese, wenn Texte zu lesen sind. Man kann Texte verstehen, ohne die Bedeutung jedes einzelnen Wortes zu kennen. Insofern ist es nicht sinnvoll, die Kinder beim ersten Durchlesen alle unbekanntes Wörter markieren zu lassen. Sie konzentrieren sich dann auf das noch Unverstandene und bauen kein Modell des mit dem Text Gemeinten auf. Wesentlich ist aber, dass *Schlüsselwörter* verstanden werden. Vor der gemeinsamen Lektüre sollte man also überlegen, welche Wörter diesen Status haben und wie zu sichern ist, dass ihre Bedeutungen allen Kindern zugänglich sind. Die Wörter sollen nicht nur verstanden und „abgespeichert“, sondern auch abgerufen, z. B. nachgesprochen oder abgeschrieben, und dann in den Mitteilungswortschatz übernommen werden. Erst dann sollte man darangehen, den Wortschatz bewusster wahrzunehmen und Wörter, z. B. nach Wortfamilien („fahr“, „Fahrer“, „Fahrplan“, „Fähre“) und Wortbausteinen, Wortfeldern („sagen“, „plaudern“, „flüstern“, „brüllen“) und Sachfeldern („Haus“, „Zimmer“, „Tür“, „Keller“) zu ordnen.

Auch Operationen wie das Weglassen können zum Leseverstehen beitragen. Die Kinder ermitteln z. B. auf Satzebene das grammatische Minimum und entscheiden auf der Ebene von Absätzen, welche Informationen für das Verstehen auf globaler Ebene unerlässlich sind und welche nicht.

Wenn es um das Schreiben geht, z. B. darum, eine Handlung, einen Vorschlag, eine Meinung schriftlich zu *begründen*, kann man differenzierend verfahren, indem man schwächeren Schüler*innen eine Standardformulierung vorgibt, darüber hinaus aber nach weiteren grammatischen und lexikalischen Mitteln zum Ausdruck von Begründungen suchen lässt. In Frage kommen z. B. unterordnende und nebenordnende Konjunktionen wie „weil“ und „denn“, Adverbien wie „nämlich“ oder „deshalb“, „kleine Wörter“ wie „ja“, Präpositionen („wegen“) oder Ausdrücke wie „aus diesem Grund“. Dabei sollen die diversen sprachlichen Mittel nicht *terminologisch* unterschieden werden. Vielmehr kommt es darauf an, am Beispiel zu demonstrieren, dass man das Gemeinte auf unterschiedliche Weise ausdrücken kann.

Als Lehrkraft ist man gehalten, im Unterricht „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen“ zu thematisieren. Dagegen gibt es aber nach wie vor Vorbehalte. Von den Sprachen, die viele Grundschul Kinder sprechen, z. B. vom Türkischen,

Russischen und Polnischen, weiß man in der Regel wenig. Insofern, so ein zentrales Argument, könne man Auskünfte dieser Kinder über ihre Herkunftssprachen oft gar nicht überprüfen. Dieses Argument ist zwar naheliegend, aber doch nicht überzeugend. Denn ein Vergleich, wie unzutreffend er im Einzelnen auch ausfallen mag, fördert doch die metasprachliche Bewusstheit und die Einsicht in die Konventionalität sprachlicher Zeichen. Vor allem aber stärkt er das Selbstbewusstsein der Schüler*innen, die „ihre“ Sprachen wertgeschätzt sehen und sich als Expert*innen für Auskünfte darüber ernst genommen fühlen.

Mittlerweile gibt es eine Fülle von Vorschlägen zur Arbeit in diesem Bereich:

- Man kann die Kinder mit oder ohne Vorgabe von Beispielen nach internationalen Wörtern suchen lassen. Listen solcher Wörter, u. a. für Deutsch, Türkisch, Polnisch und Russisch und die Bereiche Elektronik/Technik, Pflanzen/Blumen, Musik/Musikinstrumente, Sportarten usw., finden sich z.B. in Oomen-Welke (2010).
- Auf lexikalischer Ebene lassen sich auch z. B. Systeme von Verwandtschaftsbeziehungen miteinander vergleichen. Dabei zeigt sich z. B., dass das System im Türkischen differenzierter ist als im Deutschen. Detaillierte Hinweise dazu findet man auf der Homepage eines Projekts der Universität Duisburg-Essen (o. J.). Hier werden u. a. Polnisch, Russisch und Türkisch im Vergleich mit Deutsch jeweils knapp und ohne großen fachsprachlichen Aufwand charakterisiert (vgl. auch Colombo-Scheffold, Fenn, Jeuk & Schäfer, 2010).
- Nicht um den Wortschatz, sondern um das sprachliche Handeln in typischen Kommunikationssituationen geht es, wenn nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten von Ritualen des Begrüßens und Verabschiedens gefragt wird (s. für einen Vergleich Deutsch – Türkisch Oomen-Welke, 2010). Die Kinder können auch sprachenvergleichend Grußformeln in E-Mails und Chats untersuchen.
- Je nach Situation vor Ort können auch anspruchsvollere Aufgaben gestellt werden. So kann nach einer Sichtung einiger regelmäßiger und unregelmäßiger Verben im Deutschen gefragt werden, ob es z. B. auch im Türkischen unregelmäßige Verben gibt oder ob hier der Stamm immer erhalten bleibt. Ergiebig sind auch ein Vergleich von Pluralmarkierungen und die Frage, ob es für jemanden, der in seiner ersten oder anderen Sprache keine Artikel kennt, leicht ist, zu lernen, welches Genus Nomen im Deutschen haben.

Wie man sieht, lässt sich von hier aus leicht eine Brücke zu Aufgaben bauen, die dem Standard „grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden“ zuzuordnen sind. Kommt es hier z. B. zu einer Thematisierung der Satzarten Aussage-, Frage- und Ausrufesatz, muss die Position des nach Person und Anzahl bestimmten Teils des Prädikats bestimmt werden. Steht es an zweiter, erster oder anderer Stelle? Ist das anhand von Beispielen in erster Näherung geklärt, kann z. B. gefragt werden, wo denn im Türkischen das finite Verb in verschiedenen Satzarten steht. Dass es durchgängig am Ende zu finden ist, sorgt vielleicht für Erstaunen.

Was die anderen in den Standards aufgelisteten Begriffe angeht, so spricht alles dafür, sie nach Einführung und Übung im Rahmen eines integrativ angelegten Unterrichts immer wieder im Kontext der anderen Kompetenzbereiche zu

verwenden. Begriffe wie „Selbstlaut“ und „Mitlaut“ können z. B. gebraucht werden, wenn Strukturen von Silben untersucht werden. Die Begriffe „Umlaut“ und „Silbe“ wiederum spielen u. a. eine Rolle, wenn es im Bereich der Orthographie darum geht, die Auslautverhärtung („Dieb“ und „Die-be“) und die vokalische Ableitung („Bäcker“ wegen „backen“) zu erläutern. Unterschiede in der Verwendung von bestimmtem und unbestimmtem Artikel lassen sich im Zusammenhang mit der Frage thematisieren, wie man zu Beginn einer Geschichte Personen bzw. Figuren einführt. Warum ist – jedenfalls üblicherweise – von *einem* Jungen oder *einem* Mädchen und nicht von *dem* Jungen oder *dem* Mädchen die Rede? Sind Pronomen Thema, kann man z. B. eigene und fremde Texte daraufhin untersuchen, ob nicht manchmal wiederholt gebrauchte Eigennamen oder Nominalgruppen durch Pronomen ersetzt werden könnten. So wirken die Texte vielleicht weniger monoton.

6.3 Deutsch-Rechtschreibung

Die konkreten Ergebnisse jeweils vor Ort, in einer Klasse oder einer Schule, können hier nicht vorweggenommen werden. Insofern muss auch offenbleiben, 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 *Wall*). 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*.

7. Aufgaben für Deutsch-Leseverstehen

Im Folgenden finden Sie alle Leseaufgaben des aktuellen KERMIT-3-Durchgangs. Die Aufgaben bestehen jeweils aus einem Lesetext und mehreren Fragestellungen bzw. Arbeitsaufträgen („Teilaufgaben“), die hier mit fachlichen und didaktischen Kommentaren versehen sind. Dabei ist die Darstellung im Dokument immer gleich: Zunächst wird der Lesetext abgedruckt und die Textauswahl begründet. Anschließend finden Sie Hinweise zur Weiterarbeit mit den Texten.

Dann werden die einzelnen Teilaufgaben mit der jeweiligen richtigen Lösung dargestellt. In den anschließenden Tabellen mit den Aufgabenmerkmalen finden Sie jeweils Informationen zu den anvisierten Bildungsstandards und zu den Anforderungsbereichen. Die Zuordnung folgt dabei den Formulierungen in den Bildungsstandards für den Primarbereich der Kultusministerkonferenz. Man unterscheidet hier die Bereiche (KMK, 2005, S. 17):

- „Wiedergeben“ (Anforderungsbereich I)
- „Zusammenhänge herstellen“ (Anforderungsbereich II)
- „Reflektieren und beurteilen“ (Anforderungsbereich III)

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

Anders ist das Vorgehen bei der Anordnung der Teilaufgaben auf Kompetenzstufen mittels empirischer Kennwerte. Nachdem die Aufgaben von einem Team von Lehrkräften, Fachdidaktiker*innen entwickelt, erprobt und überarbeitet wurden, sind sie jeweils an mehreren hundert Schüler*innen auf Eignung und Schwierigkeit hin überprüft (pilotiert) worden. Auf der Grundlage der empirischen Befunde wurden die Aufgaben dann auf dem fünfstufigen Kompetenzstufenmodell Lesen 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 (KMK, 2013). Genauere Erläuterungen des Verfahrens finden sich auch bei Bremerich-Vos und Böhme (2009) bzw. bei Krelle (2015).⁷

Des Weiteren schließt sich den Aufgabenmerkmalen jeweils ein Kommentarfeld an („Teilaufgabenbezogener Kommentar“). Dort werden Besonderheiten und Schwierigkeiten der jeweiligen Teilaufgabe benannt. Dabei können verschiedene Aspekte eine Rolle spielen. Folgt man Kirsch, Jungeblut und Mosenthal (1998), sind das zumindest:

⁷ Die Bildungsstandards Deutsch für den Primarbereich wurden 2004 verabschiedet und 2022 weiterentwickelt. Die bisher vorliegenden Kompetenzstufenmodelle, auf die sich das vorliegende didaktische Material bezieht, wurden auf Basis der Bildungsstandards von 2004 entwickelt. Mit der Normierung neu entwickelter Testaufgaben nach den Bildungsstandards von 2022 werden ab 2027 neue Kompetenzstufenmodelle vorliegen.

- der Typ der Zuordnung (vom Lokalisieren einer einzelnen Information bis zum selbständigen Erzeugen einer Information),
- der Typ der verlangten Information (von konkret bis sehr abstrakt) sowie
- die Plausibilität von Distraktoren in der Aufgabe bzw. im zu lesenden Text (von gar kein Distraktor bis zu mehrere, hoch plausible Distraktoren).

Bei einigen, vor allem offenen, Teilaufgaben sind typische Antworten von Schüler*innen angefügt. Diese sollen einen Eindruck von möglichen Leistungen und Teilleistungen von Schüler*innen vermitteln oder die aufgabenbezogenen Kommentare illustrieren.

Weitere Informationen zu den Vergleichsarbeiten finden Sie in Teil I der Didaktischen Handreichungen. Allgemeine Hinweise zur Förderung des Lesens können Sie der Fachdidaktischen Orientierung (Teil II) entnehmen.

Aufgabe 1: Der neue Bücherbus ist da!

Der neue Bücherbus ist da!

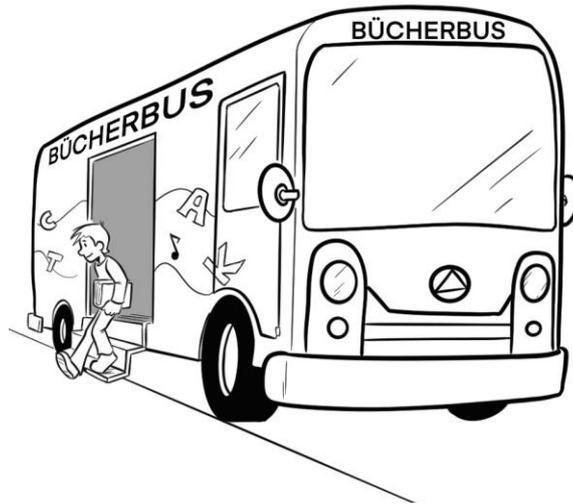
Er ist 18 Tonnen schwer, 12 Meter lang und hat 290 PS unter der Haube! Der neue Bücherbus der Stadtbibliothek Tempelhof-Schöneberg wurde im Mai mit einem kleinen Fest in der Götzstraße eingeweiht und wird auch „Fahrbibliothek“ genannt.

Das hochmoderne „Medien-Mobil“ hält im Bezirk vormittags an Grundschulen, wie z. B. an der Ikarus-Grundschule, an der Carl-Sonnenschein-Grundschule oder der Grundschule im Taunusviertel. Und nachmittags fährt er in Wohngebiete und macht z. B. Station am Rathaus Friedenau, in der Furkastraße oder am Dardanallenweg.

Ganz „normal“ ausleihen

Geschichten, Romane, Kinderbücher, Science-Fiction, Sachbücher, Filme und Hörbücher oder Zeitschriften – 3600 Medien hat der neue Bus in großen Regalen an Bord. Jeder (!) kann sich diese ausleihen und das funktioniert wie in einer ganz normalen Bibliothek: Mit einem Bibliotheksausweis ist die Ausleihe kostenlos. Bücher können 4 Wochen ausgeliehen werden; CDs, DVDs und Zeitschriften 2 Wochen. Die Ausleihzeit kann verlängert werden. Und wenn ein Buch nicht dabei sein sollte, wird es zum nächsten Termin besorgt.

Als einziger Bus von allen Bussen, die auch in anderen Stadtbezirken unterwegs sind, kann man hier ganz neu Hörspiel-Figuren ausleihen. Das sind kleine Figuren wie Heidi, Wickie oder Benjamin Blümchen, die man auf eine spezielle Box zum Abspielen des Hörspiels stellt. Das kommt gut bei den Kindern an!



„Der Bus ist mehr als nur eine Ausleihstation“, freut sich Herr Kajewicz, der Leiter der Fahrbibliothek. „Er ist ein Lernort – man kann sich hier mit den Medien auseinandersetzen und sich mit anderen Lesern treffen.“

Sogar mit einer Lesecke

Frau Engelskirchen, seit 22 Jahren Busfahrerin, darf den neuen Bus fahren: „Der Bus ist breiter, 30 cm höher und hat einen anderen Radstand“, erklärt sie und findet: „Dieser Bus fährt sich einfacher mit Automatik und die Federung des Sitzes ist besser.“

Lesebegeistert und auch froh über den neuen Bus ist der 8-jährige Georg: „Ich kannte schon den Vorgänger-Bus, der jeden Freitag in der Nähe meiner Schule gehalten hat. Den neuen Bus finde ich prima, weil es hier größere Regale und auch eine Lesecke gibt.“

„So ein Bücherbus ist einfach toll“, findet auch Maja (9): „Er ist immer bei mir in der Nähe und ich kann ganz einfach meine

Lieblingsbücher ausleihen. Ich lese sehr gern, zur Zeit ‚Die Schule der magischen Tiere‘.“

Noch ein besonderes Angebot gibt es für Schulklassen: Je nach Themen im Unterricht stellt das Bücherbus-Team sogenannte „Bücherboxen“ mit der passenden Literatur für Lehrer zusammen und bringt diese an die Schulen, die auf der Fahr-Route liegen.

BÜCHERBUS/FAHRBIBLIOTHEK

der Stadtbibliothek
Tempelhof-Schöneberg

www.stb-ts.de,
www.voebb.de

Tel.: 90277 2361

Copyright Text: Ockert, G. (2019). Der neue Bücherbus ist da!. Kiek mal - Die Berliner Kinder- und Familienzeitung, 24 (4), 12.

Copyright Grafiken und Teilaufgaben: IQB e. V., Lizenz: Creative Commons (CC BY).
Volltext unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/de/legalcode>

Aufgabenbezogener Kommentar

Begründung der Textauswahl

„Der neue Bücherbus ist da!“ ist ein authentischer Text aus einer Kinder- und Familienzeitung. Informative Sach- und Gebrauchstexte wie der hier vorliegende begegnen Kindern im Alltag oder im Unterricht häufig, z. B. wenn Sachthemen (z. B. über Bibliotheken) erarbeitet werden. Sie werden mitunter auch als „Wissenstexte“ bezeichnet. Hier wird über den neuen Bücherbus informiert, u. a. mit Blick auf Funktion des Bücherbusses und die besonderen Angebote.

Die Darstellung des Textes ist übersichtlich und – wie für Zeitungen bzw. Zeitschriften üblich – spaltenweise angeordnet. Für das Textverständnis erleichternd wirkt sich auch aus, dass der Text in mehrere Abschnitte unterteilt ist. Zwischenüberschriften erleichtern die Orientierung im Text. Insbesondere schwächeren Leser*innen fällt es so leichter, den Text bzw. die einzelnen Textteile zu verstehen: Zunächst wird über Daten wie Größe, Gewicht etc. und die Fahrrouten informiert. In einem zweiten Teil („Ganz ‚normal‘ ausleihen“) wird über das Angebot des Bücherbusses informiert. In einem dritten Teil („Sogar mit Lesecke“) werden dann O-Töne von Schüler*innen sowie von einer Busfahrerin präsentiert, aus denen sich weitere Informationen über den Bücherbus ableiten lassen.

Sprachliche Herausforderungen

Sprachlich ist der Text für Schüler*innen moderat anspruchsvoll. Es gibt manche schwierige Wörter bzw. Komposita (u. a. „Taanusviertel“ „Bücherboxen“, „Lieblingsbücher“ „Stadtbezirke“ „Science-Fiction“), schwierige Namen („Herr Kajewicz“) und unvertraute Ausdrücke, deren Bedeutung nicht wortwörtlich verstanden werden kann („die kleinen Räuber“, „das Weite suchen“).

Förderung: mit diesem Sachtext weiterarbeiten

Vergleichbare Sach- und Gebrauchstexte sind bereits in den vergangenen Jahren 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., 2015).

Das Arbeiten mit Texten aus Printmedien im Deutschunterricht hat eine lange Tradition (Feilke, 2011). Dabei sind vor allem zwei Zielsetzungen verbreitet: (1) Es stehen Lesestrategien im Mittelpunkt oder (2) die Texte dienen dazu, Inhalte bzw. Themen zu bearbeiten.

Mit Blick auf den ersten Schwerpunkt, bietet sich vor allem das Training von Strategien der Texterschließung an:

- Es kommen Übungen in Frage, die sich auf das Ordnen und Reduzieren von Informationen beziehen, etwa indem an einzelnen Textteilen gearbeitet wird, um die Textmenge zu reduzieren. Man kann den Text (auch in Gruppen) absatzweise lesen lassen, „Zwischenüberschriften“ als Orientierungshilfen finden oder zentrale Informationen markieren lassen.
- Genaues Lesen und „Suchstrategien“ sind gefragt, wenn Übungen zum gezielten Auffinden von Informationen im Mittelpunkt stehen. Dies kann spielerisch geschehen, z. B. durch Fragen eines von den Schüler*innen selbst formulierten Quiz.
- Vergleiche können angestellt werden, andere Sach- und Gebrauchstexte in den Blick genommen werden.

Ergänzend zum Einüben von Lesestrategien können Verfahren eingesetzt werden, die die Strukturen von Sachtexten in den Blick nehmen. Insbesondere das CORE-Modell von Dymock (Rosebrock/Nix, 2020, S. 101) kann sich als dienlich erweisen, wenn Textstrukturen mithilfe von in der Klasse zu erarbeitenden Grafiken von den Schüler*innen nachvollzogen werden. Als nützlich kann sich in diesem Kontext auch die Arbeit mit Sachbilderbüchern (Lieber, 2019) und Sachhörtexten erweisen (Stabler, 2019).

Will man inhaltlich mit dem vorliegenden Text weiterarbeiten, können ansatzweise prototypische Merkmale von Zeitungsnachrichten erarbeitet werden, u. a. mit Blick auf das so genannte Pyramidenprinzip. Dabei kann dann auch die Auswahl von Nachrichten selbst zum Gegenstand von Diskussionen werden, wenn Schüler*innen sich fragen, welche Informationen für andere (aus welchen Gründen) berichtenswert sind. Zudem können Funktion und Machart von Print- und digitalen Medien insgesamt thematisiert werden. Auf dieser Grundlage kann das Thema zu einer Unterrichtsreihe „Zeitungen“ ausgebaut werden. In einem größeren Projekt kann es dann auch darum gehen, Medien insgesamt in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen (Vach, 2013). Beispiele finden sich u. a. bei Hogh (2006) und Mudrak (2011).

Teilaufgabe 1.1

RICHTIG	Der Bücherbus gehört zu einer Stadtbibliothek. Wo liegt die Stadtbibliothek? <input type="checkbox"/> in Friedrichshain-Kreuzberg <input type="checkbox"/> in Steglitz-Zehlendorf <input checked="" type="checkbox"/> in Tempelhof-Schöneberg <input type="checkbox"/> in Marzahn-Hellersdorf
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die Ankreuz-Aufgabe bezieht sich auf eine zentrale Information, die zu Beginn des Textes zu finden ist. Das Lösen der Aufgabe erfordert im Wesentlichen das Lokalisieren einer einzelnen Information. Erleichternd wirkt sich aus, dass die Information im Text wiederholt genannt wird: im ersten Abschnitt (*Der neue Bücherbus der Stadtbibliothek Tempelhof-Schöneberg*) und im grafisch hervorgehobenen Informationskasten (*BÜCHERBUS/FAHRBIBLIOTHEK der Stadtbibliothek Tempelhof-Schöneberg*).

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 1.2

RICHTIG	Der Bücherbus wird auch „Fahrbibliothek“ genannt. Wie heißt der Bücherbus im Text noch?
	<input checked="" type="checkbox"/> Medien-Mobil
	<input type="checkbox"/> Bücher-Mobil
	<input type="checkbox"/> Info-Mobil
	<input type="checkbox"/> Literatur-Mobil

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe 1.2 verlangt das Lokalisieren einer einzelnen Information. Erleichternd wirkt sich aus, dass die relevante Information zu Beginn des Textes zu finden ist und sich direkt auf den Namen „Fahrbibliothek“ bezieht (*„[...] wird auch ‚Fahrbibliothek‘ genannt. Das hochmoderne ‚Medien-Mobil‘ [...]“*). Darüber hinaus können die Schüler*innen die richtige Antwort aus einer Auswahl von Antwortmöglichkeiten auswählen. Die falschen Antwortoptionen können relativ leicht ausgeschlossen werden, da sie nicht im Text vorkommen.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 1.3

RICHTIG	Wo hält der Bus am Nachmittag?
	<input type="checkbox"/> am Krankenhaus
	<input checked="" type="checkbox"/> am Rathaus
	<input type="checkbox"/> am Kino
	<input type="checkbox"/> am Schwimmbad

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei Teilaufgabe 1.3 müssen die Schüler*innen eine einzelne Information im ersten Abschnitt identifizieren – den Aufenthaltsort des Bücherbusses am Nachmittag. Die Information kann direkt dem ersten Textabschnitt entnommen werden und ist daher für die meisten Schüler*innen leicht zu erschließen. Für ein Unterrichtsgespräch bietet es sich an, über die weiteren Stationen des Bücherbusses zu sprechen und seine Route gemeinsam nachzuvollziehen (z. B. Wo könnte der Bücherbus nachmittags noch zu finden sein? Warum bleibt der Bücherbus nachmittags nicht an den Schulen stehen?).

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 1.4

Hinweis: Die Aufgabe gilt als richtig bearbeitet, wenn in mindestens 4 der 5 Zeilen nur das richtige Kästchen angekreuzt wurde.

RICHTIG	Was muss nach 2 Wochen abgegeben oder verlängert werden?		
		stimmt	stimmt nicht
	ein Kinderbuch	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	eine CD	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	eine Zeitschrift	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	eine DVD	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ein Sachbuch	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zum Lösen dieser Teilaufgabe müssen mehrere Informationen aus dem zweiten Textabschnitt identifiziert werden. Für Schüler*innen, die bereits Zwischenüberschriften zur Orientierung im Text nutzen, kann die Zwischenüberschrift („Ganz ‚normal‘ ausleihen“) eine Unterstützung beim Identifizieren der richtigen Textstelle sein. Die meisten Medien („CD“, „DVD“, „Zeitschrift“) können direkt aus dem Text entnommen werden. „Kinderbuch“ und „Sachbuch“ müssen als Variation von „Büchern“ erkannt werden. Darüber hinaus erschwert das Mehrfach-Ankreuz-Format das Lösen der Teilaufgabe: Die Teilaufgabe gilt erst dann als richtig bearbeitet, wenn mindestens 4 (von 5) Kästchen richtig angekreuzt sind.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 1.5

RICHTIG	Wie lange ist Frau Engelskirchen schon Busfahrerin?
	<input type="checkbox"/> seit 8 Jahren
	<input type="checkbox"/> seit 9 Jahren
	<input checked="" type="checkbox"/> seit 22 Jahren
	<input type="checkbox"/> seit 30 Jahren

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Ankreuz-Aufgabe müssen die Schüler*innen eine einzelne Information aus dem dritten Textabschnitt identifizieren. Die Zwischenüberschrift gibt zwar keinen eindeutigen Hinweis darüber, dass die gesuchte Information im dritten Textabschnitt zu finden ist, allerdings steht die Information an einer prominenten Stelle – zu Beginn des Textabschnitts. Auch wenn die Zahlen „8“ und „9“ im Text vorkommen (als Altersangabe von Georg und Maja), stellt diese Teilaufgabe für die meisten Schüler*innen in der dritten Jahrgangsstufe keine größere Herausforderung dar.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 1.6

Warum findet Georg den neuen Bücherbus prima? Erkläre mit Hilfe des Textes.



RICHTIG	Sinngemäß: Er hat größere Regale als der alte Bus. / Es gibt auch eine Lesecke.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Teilaufgabe ist es erforderlich, dass die Schüler*innen die Gedanken bzw. die Aussage einer Person (Georg) nachvollziehen und die Aussage mit eigenen Worten erklären. Die Auswertung wird vergleichsweise liberal gehandhabt, sodass auch kurze Antworten sowie direkte Zitate aus dem Text als richtige Antwort gewertet werden, z. B.:

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

☒ Er findet in Prima weil es größere Regale gibt und eine Leseecke.

☒ Weil es eine Leseecke gibt.

Falsche Antworten der Schüler*innen beziehen sich häufig auf Aspekte, die Maja nennt oder beziehen sich nicht konkret auf den neuen Bücherbus, z. B.

☒ weil er immer in der Nähe der Schule hält.

☒ weil er Bücher mag

Teilaufgabe 1.7

RICHTIG	Welches Buch hat Maja vermutlich ausgeliehen?
	<input type="checkbox"/> Mein Lotta-Leben
	<input type="checkbox"/> Der Welten-Express
	<input type="checkbox"/> Das magische Baumhaus
	<input checked="" type="checkbox"/> Die Schule der magischen Tiere

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die hier gesuchte Information ist beinahe explizit im Text zu finden: „*Er ist immer bei mir in der Nähe und ich kann ganz einfach meine Lieblingsbücher ausleihen. Ich lese sehr gern, zur Zeit ‚Die Schule der magischen Tiere‘.*“ Erleichternd wirkt sich aus, dass die Buchtitel der falschen Antwortoptionen nicht im Text vorkommen. Erwartungsgemäß können die meisten Drittklässler*innen diese Teilaufgabe bereits bewältigen.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 1.8

Der Leiter des Bücherbusses sagt:

„Der Bücherbus ist mehr als eine Ausleihstation.“

Was meint er damit? Erkläre mit Hilfe des Textes.



RICHTIG	Sinngemäß: Er ist ein Lernort / Ort zum Lernen. ODER Man kann sich mit Medien auseinandersetzen. ODER Man kann Leute/Freunde treffen. / Er ist ein Treffpunkt.
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Texte genau lesen (3.3.c); zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Teilaufgabe soll die Aussage des Leiters mit eigenen Worten erklärt werden. Da das schriftliche Argumentieren in der Grundschule noch nicht zu den gängigen Unterrichtsinhalten zählt, wird die Auswertung vergleichsweise liberal gehandhabt. Es können mehrere plausible Lösungen als richtig anerkannt werden.

Schüler*innen, welche die Frage noch falsch beantworten, werden häufig nicht konkret genug, z. B.

Der Bus ist mer als
nur eine Ausleihstation

viele Leute mügen Lesen

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 1.9

Warum kann sich der Inhalt der „Bücherboxen“ unterscheiden?

Erkläre mit Hilfe des Textes.



RICHTIG	Sinngemäß: Die Literatur wird immer passend zusammengestellt. / Jeder Lehrer bestellt andere Bücher. (Bezug zur passenden Literatur) / je nach Thema im Unterricht (werden die Bücher ausgewählt)
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Texte genau lesen (3.3.c); zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	III

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Um diese Aufgabe zu lösen, müssen die Schüler*innen eine Erklärung zu einem Problem formulieren, das sich auf Grund des Textes ergibt. Dazu sind auch komplexe Schlüsse notwendig:

Lehrkräfte behandeln unterschiedliche Texte im Unterricht, also müssen sich auch die Inhalte der Bücherboxen unterscheiden. Erschwerend wirkt sich aus, dass die Schüler*innen die richtige Lösung eigenständig produzieren müssen. Da aber das schriftliche Argumentieren in der Grundschule, das hier gefordert ist, noch nicht zu den gängigen Unterrichtsinhalten zählt, wird die Auswertung vergleichsweise liberal gehandhabt.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 1.10

Wo hält der Bücherbus normalerweise vormittags?



RICHTIG	Singemäß: Der Bücherbus hält nur an Grundschulen/Schulen. ODER Es werden nur Grundschulen/Schulen angefahren (z. B. Ikarus-Grundschule). ODER Es werden einzelne Schulen genannt, z. B.: Ikarus-Grundschule UND/ODER Carl-Sonnenschein-Grundschule UND/ODER Grundschule im Taunusviertel
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Texte genau lesen (3.3.c); zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Wie bei Teilaufgabe 1.3. muss bei dieser Teilaufgabe der Aufenthaltsort des Bücherbusses zu einem bestimmten Zeitpunkt (vormittags) lokalisiert werden. Erschwerend wirkt sich aus, dass die richtige Antwort selbstständig produziert werden muss und nicht aus einer Auswahl von Antwortoptionen ausgewählt werden kann.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Falsche Schüler*innenantworten beziehen sich fälschlicherweise u. a. auf den Aufenthaltsort des Busses am Nachmittag, z. B.

am Rathaus

Teilaufgabe 1.11

RICHTIG	Wo findest du diesen Text am ehesten?
	<input type="checkbox"/> Sachbuch
	<input checked="" type="checkbox"/> Kinderzeitung
	<input type="checkbox"/> Jugendbuch
	<input type="checkbox"/> Lexikon

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	verschiedene Sorten von Sach- und Gebrauchstexten kennen (3.2.a)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Teilaufgabe muss erkannt werden, um welche Textsorte es sich handelt. Erleichternd wirkt sich aus, dass aus einer Reihe von Antwortoptionen ausgewählt werden kann (MC). Erschwert wird die Aufgabenlösung dadurch, dass drei Optionen authentische Sachtextsorten sind. Die spaltenweise Anordnung des Textes liefert zwar einen eindeutigen Hinweis darauf, dass es sich um einen Text aus einer Zeitung handelt, allerdings variiert die Erfahrung mit Kinderzeitungen bei Drittklässler*innen noch stark. Auch die Quellenangabe („Kiek ma! – Die Berliner Kinder- und Familienzeitung“) kann den entscheidenden Lösungshinweis liefern. Schüler*innen der dritten Jahrgangsstufe nutzen die Quellenangaben zur Informationsbeschaffung erwartungsgemäß nur in seltenen Fällen. Insgesamt verlangt diese Teilaufgabe also Kenntnisse über verschiedene Sorten von Sach- und Gebrauchstexten, das genaue Lesen sowie das Abwägen plausibler Antwortoptionen.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Aufgabe 2: Das Monster im Kühlschrank

Das Monster im Kühlschrank

von Cornelia Funke

Mitten in der Nacht wurde Leo davon wach, dass er mörderischen Durst hatte. Verschlafen tastete er sich in die dunkle Küche, öffnete die Kühlschranktür – und erstarrte.

„Mach sofort die Tür zu!“, sagte eine ekelhafte Stimme. „Aber ein bisschen plötzlich!“

Zwischen der Wurst und dem Pudding saß ein Monster. Ein scheußlich gelbes Monster mit schwarzen Tigerstreifen und einem breiten Maul voll nadelspitzer Zähne. In der einen Tatze hielt es Leos Lieblingswurst, in der anderen eine Gurke.



„Na, da staunst du, was?“, grunzte es und rülpste.

„Aber jetzt hast du genug geglottzt. Tür zu, aber dalli!“

Leo konnte keinen Finger rühren. Wie angefroren stand er da und starrte das schmatzende Ding an.

Das Monster kicherte. „Du Zwerg hast wohl noch nie ein Kühlschrankmonster zu Gesicht bekommen, was?“ Es steckte einen schuppigen Arm in die Puddingschüssel und leckte sich genüsslich die Finger ab. „Hm, nicht schlecht. Hier lässt's sich aushalten. Aber jetzt Ende der Vorstellung!“ Zack! Warf es Leo den Rest der Gurke an den Kopf und zog die Kühlschranktür von innen zu.

Leo drehte sich um und tappte ins Schlafzimmer seiner Eltern. „In unserem Kühlschrank ist ein Monster“, sagte er.

„Schon gut. Geh wieder ins Bett“, murmelte seine Mutter. „Du hast schlecht geträumt.“

Sein Vater schnarchte einfach nur weiter.

Leo zuckte die Schultern und ging zurück in die Küche. Von außen sah der Kühlschrank ganz friedlich aus. Leo öffnete nochmal die Tür.

„Du schon wieder!“, schnauzte das Monster. „Geh endlich ins Bett, du Zwerg!“

Es hockte jetzt eine Abteilung tiefer, vollgeschmiert mit den Resten von zehn Eiern. Die Puddingschüssel sah aus wie frisch abgewaschen, und in der Wurstdose lagen nur noch zwei jämmerliche Zipfel.

„Gibt's hier eigentlich keinen Käse?“, knurrte das Monster. Grunzend kratzte es sich mit seinen Eigelbfingern den dicken Bauch. „Nein? Na, dann seh ich mich besser nochmal woanders um, was?“

Mit einem Satz hopste es dem entsetzten Leo vor die Füße und schielte mit gelben Katzenaugen zu ihm hinauf.

„Mach's gut, Zwerg!“, grölte es und strich mit vierzehn klebrigen Fingern über Leos nackte Zehen. „Bis irgendwann mal!“

Dann durchquerte es mit ein paar plumpen Hüpfern die Küche, zog sich am Fensterbrett hoch, öffnete das Fenster und – hopste in die Dunkelheit hinab.

Leo lief zum Fenster und sah hinaus.

Nichts.

Nur der Mond am schwarzen Himmel. Also schloss er den leer gefressenen Kühlschrank und kroch zurück in sein Bett. Dort fiel ihm ein, dass er immer noch nichts getrunken hatte. Egal, zum Kühlschrank würde er nicht nochmal gehen.

„Sie werden bestimmt sagen, ich war's“, dachte er noch. Dann schlief er wieder ein.

Copyright Text: Das Monster im Kühlschrank aus: Cornelia Funke, Leselöwen-Monstergeschichten © 1993 Loewe Verlag GmbH, Bindlach. Erhältlich in: Cornelia Funke erzählt von Bücherfressern, Dachbodengespenstern und anderen Helden © 2004 Loewe Verlag GmbH, Bindlach

Copyright Grafik und Teilaufgaben: IQB e. V., Lizenz: Creative Commons (CC BY).
Volltext unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/de/legalcode>

Aufgabenmerkmale

Textform Prosaischer/erzählender Text

Aufgabenbezogener Kommentar

Begründung der Textauswahl

Cornelia Funke ist durch ihre zahlreichen Werke der (u. a. phantastischen) Kinder- und Jugendliteratur bekannt. Dazu zählt auch die vorliegende Kurzgeschichte „Das Ungeheuer im Kühlschrank“. Solche „Gruselgeschichten“ werden im Deutschunterricht der Grundschule häufig gelesen (Mattenklott, 2011). Zentral für das Textverstehen sind hier die Figurenkonstellation und ihre Gestaltung: Ein Junge (Leo) geht nachts zum Kühlschrank, um etwas zu trinken, und trifft auf ein Monster, das das Essen der Familie vertilgt. Es wird eine eindeutige Opposition der Figuren entfaltet: Auf der einen Seite ist Leo, der beim Anblick des Monsters zunächst „[...] keinen Finger rühren [kann]. Wie angefroren [steht] er da und [starrt] das schmatzende Ding an.“ Auf der anderen Seite ist das kichernde Kühlschrankmonster, das im Gespräch mit Leo Überlegenheit demonstriert, wenn es heißt: „Du Zwerg hast wohl noch nie ein Kühlschrankmonster zu Gesicht bekommen, was?“ Auch die Eltern erweisen sich für Leo nicht als erhofftes Hilffsystem. Als Leo ins Schlafzimmer tappt, schnarcht der Vater einfach weiter und die Mutter vermutet, dass Leo schlecht geträumt habe.

Für das Textverständnis ist es erleichternd, dass die narrativen Elemente leicht erschlossen werden können: Es findet sich eine kurze Exposition bzw. ein schneller Einstieg in die Handlung. Der Erzähler stellt die Ereignisse weitgehend verdichtet und chronologisch dar. Die erzählte Zeit umfasst nur eine kurze Spanne. Zudem wird das Monster vermenschlicht, z. B. frisst es das Essen der Menschen und es spricht mit Leo in dessen Sprache. Auch kann auf die inneren Zustände der Figuren geschlossen werden, etwa wenn Leo erstarrt vor dem Kühlschrank

steht oder wenn das Monster kichert und grunzt. Erleichternd wirkt sich auch aus, dass der zentrale Schauplatz zum Teil über die bildliche Darstellung erschlossen werden kann. Das Monster wird zudem im Rahmen eines Items illustriert. Der Spannungsbogen wird durch das zweifache Öffnen des Kühlschranks aufgebaut: zunächst vom ersten Kontakt, über das Gespräch mit den Eltern hin zum erneuten Öffnen des Kühlschranks. Die Auflösung ist klar markiert: Das Monster verschwindet, nachdem es keinen Käse im Kühlschrank gefunden hat.

Anhand des Textes lassen sich auch Themen wie „Glaubwürdigkeit“ thematisieren, etwa wenn der letzte Absatz vergegenwärtigt wird: „Sie werden bestimmt sagen, ich war`s“. Damit zielt der Text – wie in vorherigen Jahren auch – 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 Lesart kann die Identifikation mit Leo gefragt sein. Es ergeben sich dann Fragen im Hinblick auf den Umgang mit Ängsten und die Glaubwürdigkeit vor den Eltern.

Sprachliche Herausforderungen

In sprachlicher Hinsicht beinhaltet der Text nur wenige Herausforderungen für Drittklässler*innen. In manchen Bundesländern mögen die Begriffe „glotzen“ und „schnautzen“ eventuell nicht geläufig sein. Diese können aber ansatzweise aus dem Kontext erschlossen werden oder sie sind für das Gesamtverständnis des Textes weniger entscheidend.

Förderung: mit diesem literarischen Text weiterarbeiten

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. Schüler*innen, 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 bewährt, insbesondere Lautlesetandems (Gold, Behrendt, Lauer-Schmaltz & Rosebrock, 2013, S. 214). Wenn vergleichbare Texte im Unterricht eingesetzt werden, bietet es sich für solche leistungsschwachen Schüler*innen an, Stützstrategien anzuwenden, wenn etwa im Vorfeld eigene Erlebnisse zum Erfahrungsbereich des Textes ausgetauscht werden oder ausgewähltes Wortmaterial geklärt wird. Für Schüler*innen, die bereits über eine ausreichende Leseflüssigkeit verfügen, können dann strukturierende Lesestrategien in den Blick 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. Phantastische Literatur ist zudem in besonderem Maße geeignet, Schüler*innen Literatur und Literarisches näherzubringen: Sie kann „Experimentfeld für Gedanken und Gefühle“ sein, die phantastischen Welten dienen häufig als Projektionsfläche für die eigenen Wünsche und Ziele junger Leser*innen (Spinner, 2010, S. 10f.).

Um auch solche Schüler*innen mit Literatur und literarischen Welten vertraut zu machen, die beim *Lesen* die Regelstandards verfehlen oder kaum mehr als die Mindeststandards erreichen, kann es sich anbieten, zusätzlich phantastische Hörtexte im Deutschunterricht der Grundschule einzusetzen. In solchen Fällen kann man anhand von Hörtexten phantastische Elemente und Strukturen erarbeiten, um dann im Lese- und Literaturunterricht darauf zurückzugreifen. Dabei sollten insbesondere die Konstruktion von Anderswelten und ihre Beziehung zur Alltagswelt im Mittelpunkt stehen. Man kann etwa im Unterricht Aspekte beider Welten in einem Schema anordnen lassen. Dazu kann es auch erforderlich sein, den Text mehrmals zu hören und die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte zu lenken, z. B. auf die Konstruktion der Figuren, der Schauplätze etc. Auch kann es hier – je nach Kompetenzstand der Schüler*innen– um eine Kombination von Zuhören und produktiven Anschluss handlungen gehen, indem man Analoggeschichten und/oder eigene Hörspiele erstellen lässt. Eine Verbindung mit dem Schreibunterricht ergibt sich, wenn man in der Klasse an einem „phantastischen (Klassen-) Lexikon“ arbeitet. Dort können Merkmale von Figuren und Orten aus unterschiedlichen Texten (z. B. auf vorbereiteten Karten oder Stichwortzetteln) eingetragen werden.

Einen Überblick zur Arbeit mit phantastischer Kinderliteratur findet man u. a. bei Ulf Abraham (2012).

Teilaufgabe 2.1

RICHTIG	Welches Bild passt am besten zum Monster im Kühlschrank?			
				
	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); Texte genau lesen (3.3.c)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Teilaufgabe müssen einzelne Informationen gezielt gesucht werden und mit den Grafiken der Antwortoptionen abgeglichen werden. Erschwerend wirkt sich aus, dass mehrere Textstellen herangezogen werden müssen, um das Aussehen des Monsters eindeutig identifizieren zu können. Die Antwortoptionen 1 und 3

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

können durch die zentrale Textstelle vergleichsweise leicht ausgeschlossen werden: „*Ein scheußlich gelbes Monster mit schwarzen Tigerstreifen und einem breiten Maul voll nadelspitzer Zähne.*“ Die Antwortoptionen 2 und 4 sind sich sehr ähnlich und die richtige Auswahl kann nur getroffen werden, wenn die weitere relevante Textstelle hinzugezogen wird: „*Es steckte einen schuppigen Arm [...]*“. Insgesamt verlangt diese Teilaufgabe also das gezielte Identifizieren einzelner Informationen sowie das genaue Lesen.

Teilaufgabe 2.2

RICHTIG	Was macht Leo, als er das Monster sieht?
	<input checked="" type="checkbox"/> erstarren
	<input type="checkbox"/> weinen
	<input type="checkbox"/> schreien
	<input type="checkbox"/> zittern

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die Ankreuz-Aufgabe bezieht sich auf eine zentrale Information zur Figur Leo, die im Text gefunden werden muss. Das Lösen der Aufgabe wird dadurch erleichtert, dass die Reaktion („*erstarrte*“) explizit im Text genannt wird. Im Wesentlichen erfordert die Teilaufgabe das Lokalisieren einer einzelnen Information. Erwartungsgemäß können sehr viele Schüler*innen der dritten Jahrgangsstufe diese Teilaufgabe bewältigen.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 2.3

RICHTIG	Die Mutter und das Monster wollen von Leo, ...
	<input checked="" type="checkbox"/> dass er ins Bett geht.
	<input type="checkbox"/> dass er die Tür zumacht.
	<input type="checkbox"/> dass er mitkommt.
	<input type="checkbox"/> dass er etwas isst.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Ankreuz-Aufgabe muss die richtige Antwort aus einer Auswahl plausibler Antwortoptionen identifiziert werden. Um die richtige Antwortoption

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

auswählen zu können, müssen mehrere Textstellen berücksichtigt werden. Erleichternd wirkt sich aus, dass die Antwort in den Aussagen der Mutter („Geh wieder ins Bett“) und des Monsters („Geh endlich ins Bett“) explizit zu finden ist.

Teilaufgabe 2.4

Hinweis: Die Aufgabe gilt als richtig bearbeitet, wenn in mindestens 4 der 5 Zeilen nur das richtige Kästchen angekreuzt wurde.

	Im Text steht, dass das Monster ...	stimmt	stimmt nicht
RICHTIG	schnaubt.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	grunzt.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	faucht.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	rülpst.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	schmatzt.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zum Lösen dieser Teilaufgabe müssen gezielt mehrere Informationen gesucht und identifiziert werden. Dabei muss zwischen plausiblen falschen und richtigen Antworten entschieden werden, die im Text verstreut zu finden sind. Auch wenn die Zeitform der Prädikate in der Teilaufgabe verändert wurde, sind die meisten Antwortoptionen explizit im Text zu finden. Ausschließlich bei der zweiten Antwortoption müssen die Schüler*innen vom Partitiv („Grunzend“) auf das Prädikat („grunzt“) schließen. Die Aufgabe gilt zwar erst als richtig bearbeitet, wenn mindestens 4 (von 5) Kästchen richtig angekreuzt sind, bei dieser vergleichsweise leichten Teilaufgabe wirkt sich das Format allerdings kaum auf die Lösungshäufigkeit aus.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 2.5

Wie nennt das Monster Leo mehrmals?



RICHTIG	Zwerg / du Zwerg
---------	------------------

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Um diese Teilaufgabe zu lösen, muss eine kurze eigenständige Antwort formuliert werden. Dabei ist in erster Linie das Lokalisieren erforderlich. Das heißt, es muss

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

eine konkrete Information (Zwerg) im Text gefunden und identifiziert wird. Das Lösen der Aufgabe wird dadurch erleichtert, dass die Information „Zwerg“ wiederholt im Text genannt wird – eine Anforderung, die schon sehr viele Kinder in der dritten Jahrgangsstufe erfüllen können.

Teilaufgabe 2.6

RICHTIG	Was macht das Monster, während es im Kühlschrank sitzt? <input type="checkbox"/> Es schmiert Leo den Pudding an die Hand. <input checked="" type="checkbox"/> Es wirft Leo eine Gurke an den Kopf. <input type="checkbox"/> Es kippt eine Milchtüte in die Wurstdose. <input type="checkbox"/> Es wirft ein Ei in das Gemüsefach.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe zielt auf den zentralen Schauplatz der Handlung (der Kühlschrank). Zur Lösung ist das gezielte Lokalisieren einer Information gefragt. Dabei können die falschen Antwortmöglichkeiten vergleichsweise leicht ausgeschlossen werden, auch wenn die Begriffe „Wurst“ und „Pudding“ im Text vorkommen.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 2.7

Warum verlässt das Monster die Küche?

Unterstreiche im Text einen Satz, in dem dazu etwas steht.

RICHTIG	Unterstrichen oder anders markiert ist: „Gibt’s hier eigentlich keinen Käse?“ („Nein? Na dann seh ich mich besser nochmal woanders um, was?“)
FALSCH	Es wurde weniger unterstrichen als gefordert. ODER Es wurden zusätzliche Textpassagen, außer der unter „RICHTIG“ geforderten, unterstrichen.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zur Lösung dieser Teilaufgabe ist es erforderlich, eine zentrale Aussage des Textes zu suchen und zu identifizieren. Erschwerend wirkt sich aus, dass die Antwort hier nicht vorgegeben ist und die Frage des Monsters („Gibt’s hier

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

eigentlichen keinen Käse?“) als Grund des Verlassens der Küche erkannt werden muss – eine Anforderung, die erwartungsgemäß für viele Kinder der dritten Jahrgangsstufe noch eine Herausforderung darstellt.

Teilaufgabe 2.8

RICHTIG	Wie bewegt sich das Monster fort?
	<input type="checkbox"/> Es schleicht leise.
	<input type="checkbox"/> Es kriecht langsam.
	<input checked="" type="checkbox"/> Es hüpfte plump.
	<input type="checkbox"/> Es trippelt schnell.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die Ankreuz-Aufgabe bezieht sich auf das Lokalisieren einer Information zu einer zentralen Figur (Monster). Erschwerend wirkt sich aus, dass die Information an keiner prominenten Stelle im Text und dazu erst auf der zweiten Textseite zu finden ist („*durchquerte es mit ein paar plumpen Hüpfen*“). Da die richtige Antwortoption die Formulierung aus dem Text beinhaltet, können schon sehr viele Schüler*innen der dritten Jahrgangsstufe diese Teilaufgabe bewältigen.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 2.9

RICHTIG	Wie verlässt das Monster die Küche?
	<input type="checkbox"/> durch die Tür
	<input checked="" type="checkbox"/> durch das Fenster
	<input type="checkbox"/> durch den Abfluss
	<input type="checkbox"/> durch den Schrank

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Im Rahmen dieser Teilaufgabe im geschlossenen Format (MC) ist ebenfalls eine Information gezielt zu finden und zu identifizieren. Wie bei Teilaufgabe 1.8 muss hier der Schluss der Geschichte bzw. die zweite Textseite berücksichtigt werden, um die richtige Antwortoption auszuwählen. Sehr viele Kinder der dritten Jahrgangsstufe lösen diese Teilaufgabe bereits richtig.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 2.10

RICHTIG	Was hat Leo am Anfang und am Ende der Geschichte?
	<input checked="" type="checkbox"/> Durst
	<input type="checkbox"/> Hunger
	<input type="checkbox"/> Angst
	<input type="checkbox"/> Schmerzen

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Ankreuz-Aufgabe muss die richtige Antwort aus einer Auswahl plausibler Antwortoptionen identifiziert werden. Erleichternd wirkt sich aus, dass die gesuchten Informationen an prominenten Stellen im Text zu finden ist, welche durch die Aufgabenstellung bereits vorgegeben sind. Die meisten Kinder der dritten Jahrgangsstufe können diese Teilaufgabe bereits bewältigen.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 2.11

Was macht der Vater, als Leo den Eltern von dem Monster erzählt?

Unterstreiche im Text den Satz, in dem dazu etwas steht.

RICHTIG	Unterstrichen oder anders markiert ist: „Sein Vater schnarchte einfach nur weiter.“
FALSCH	Es wurde weniger unterstrichen als gefordert. ODER Es wurden zusätzliche Textpassagen, außer der unter „RICHTIG“ geforderten, unterstrichen.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zur Lösung dieser Teilaufgabe ist es erforderlich, eine zentrale Handlung des Vaters zu identifizieren. Erschwerend wirkt sich aus, dass die Antwort hier nicht aus einer Auswahl vorgegebener Antwortoptionen ausgewählt werden kann. Falsche Antworten beziehen sich häufig auf die Handlung der Mutter oder berücksichtigen zusätzliche irrelevante Textstellen. Insgesamt verlangt diese Teilaufgabe also das Identifizieren und Markieren einer spezifischen Information.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 2.12

Was vermutet Leo, bevor er einschläft?



RICHTIG	Sinngemäß: dass die Eltern ihm die Schuld an der Unordnung im Kühlschrank / am fehlenden Essen geben
FALSCH	Alle anderen Antworten, z. B.: - dass er noch Durst hat

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Teilaufgabe muss eine zentrale Information identifiziert und eigenständig als Antwort produziert werden. Die Information ist an einer prominenten Stelle im Text zu finden. Viele Schüler*innen der dritten Jahrgangsstufe können diese Teilaufgabe bereits bewältigen. Falsche Antworten beziehen sich einerseits auf Leos Gedanken, dass er noch Durst habe. Dabei handelt es sich allerdings um keine Vermutung:

Das er noch Durst hat.

Ich habe immer noch nichts
getrunken.

Andererseits können sich falsche Antworten auch auf plausible Vermutungen beziehen, die allerdings nicht explizit im Text genannt werden bzw. nicht den Text berücksichtigen:

Das er vielleicht schlecht getrunken hat.

Er würde vielleicht zum Kühlschrank gehen

8. Aufgaben zu Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Im Folgenden finden Sie alle Aufgaben des aktuellen KERMIT-3-Durchgangs, die sich auf den Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ beziehen. Die Aufgaben bestehen entweder aus vorgegebenen Sätzen oder einem kurzen Lesetext sowie mehreren Fragestellungen bzw. Arbeitsaufträgen (Teilaufgaben). Alle Aufgaben sind hier mit fachlichen und didaktischen Kommentaren versehen. Dass zu den Aufgaben mitunter auch ein kurzer Lesetext gehört, hat etwas mit den anvisierten Kompetenzen zu tun: Die Fähigkeiten, die man braucht, um Sprache und Sprachgebrauch zu untersuchen, hängen eng mit den jeweiligen Anforderungssituationen zusammen. Deshalb werden hier Lesen und Sprachreflexion miteinander verknüpft. In den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz von 2005 heißt es dazu (KMK, 2005, S. 8): „Die Kompetenzbereiche sind im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts aufeinander bezogen.“ In der Fassung von 2022 heißt es dazu weiter: „Die Bildungsstandards im Fach Deutsch sind in fünf Kompetenzbereiche gegliedert, die in komplexer Weise miteinander verzahnt sind.“ (KMK, 2022, S. 8). Da aber nicht davon ausgegangen werden kann, dass eine solche Verzahnung bzw. ein solcher „integrativer Ansatz“ bereits überall praktiziert wird, finden Sie auch andere, eher „traditionelle“ Teilaufgaben. Sie können ohne den jeweiligen Text gelöst werden, sind aber thematisch auf ihn bezogen.

Zur Darstellung der Aufgaben: Wenn ein Lesetext die Grundlage der Aufgabe ist, wird dieser zunächst abgedruckt. Anschließend werden die Arbeitsaufträge mit der jeweiligen richtigen Lösung dargestellt und anhand von Kurzkomentaren und Hinweisen zu den Aufgabenmerkmalen erläutert.

Hierzu einige weitere Vorbemerkungen: Unter „Aufgabenmerkmalen“ finden Sie jeweils Informationen zu den zugeordneten Bildungsstandards und Anforderungsbereichen. Die Zuordnung folgt dabei den Formulierungen in den Bildungsstandards für den Primarbereich. Man unterscheidet folgende Bereiche (KMK, 2005, S. 17):

- „Wiedergeben“ (Anforderungsbereich I)
- „Zusammenhänge herstellen“ (Anforderungsbereich II)
- „Reflektieren und beurteilen“ (Anforderungsbereich III)

Zudem schließt sich jeweils ein Kommentar an. Dort werden Besonderheiten und Schwierigkeiten einer Teilaufgabe benannt. Auch dazu eine ergänzende Anmerkung:

Nachdem die Aufgaben von einem Team von Lehrkräften sowie Fachdidaktiker*innen entwickelt, erprobt und überarbeitet worden sind, sind sie jeweils an mehreren hundert Schüler*innen auf Eignung und Schwierigkeit hin überprüft („pilotiert“) worden. Auf der Grundlage der empirischen Befunde wurden die Aufgaben dann auf dem fünfstufigen Kompetenzstufenmodell „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ 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

(KMK, 2015)⁸. Eine genauere Erläuterung des Verfahrens findet sich bei Bremerich-Vos & Böhme (2009) und Krelle (2016). Konkretere Hinweise zu den Fähigkeiten, Sprache situationsangemessen und zielgerichtet zu gebrauchen, sich mithilfe von Sprache in Interaktion mit anderen zu begeben und die Welt zu erschließen, können Sie Teil II entnehmen. Die Bildungsstandards können Sie über die Internetseite der Kultusministerkonferenz einsehen (KMK, 2005).

Zur Aufgaben- und Textauswahl

In diesem Jahr sind insgesamt sieben Aufgaben zu bearbeiten:

Vier dieser Aufgaben beziehen sich auf vorgegebene Sätze: Bei Aufgabe 1 müssen etwa passende Verknüpfungsmittel aus einer Reihe von Vorgaben ausgewählt werden. Bei Aufgabe 4 geht es um Wortarten sowie den Aufbau von Sätzen. Bei den Aufgaben 5 („Missverständnisse“) und 7 („Aus alten Märchen“) sind hingegen hauptsächlich Aspekte der Wortbedeutung im Satzkontext gefragt. Drei weiteren Aufgaben liegen kurze, strukturell einfache Lesetexte zu Grunde. Dabei geht es um literarische Texte (Aufgabe 2 und Aufgabe 6) sowie expositorische Texte (Aufgabe 3). Dass im Deutschunterricht der Grundschule der Sprachgebrauch in Lesetexten untersucht werden soll, ist unstrittig (Kühn, 2010). Mehrere der hier angebotenen Aufgaben dienen in diesem Sinne einer „rezeptiven Grammatikarbeit“, also einem – mehr oder weniger – besseren und genaueren Verständnis der Texte (Kühn, 2010, S. 87). Die Teilaufgaben sind entweder direkt auf einzelne Textstellen bezogen oder lassen sich auf das Textthema beziehen. So bezieht sich z. B. bei Aufgabe 2.5 („Der Fuchs und das Rebhuhn“) eine Frage darauf, wie ein bestimmtes Wort („reizendes“) im Textkontext zu verstehen ist. Bei Teilaufgabe 3.3 („Wüste Waldbewohner“) soll erkannt werden, worauf sich ein Personalpronomen bezieht. Hier geht es vor allem um das Verständnis der Kohäsion des Textes. Bei Aufgabe 6 („Der Zwerg“) steht ein lyrischer Ausgangstext im Fokus der Sprachbetrachtung, der u. a. Bezüge zu Wortarten, Wortbedeutungen, syntaktischen Strukturen ermöglicht u. v. m. Es werden hier also Aspekte der Wortbildung, der Wortbedeutung sowie die Verwendung grundlegender sprachlicher Strukturen und Begriffe im Dienst des Textverstehens thematisiert.

⁸ Die Bildungsstandards Deutsch für den Primarbereich wurden 2004 verabschiedet und 2022 weiterentwickelt. Die bisher vorliegenden Kompetenzstufenmodelle, auf die sich das vorliegende didaktische Material bezieht, wurden auf Basis der Bildungsstandards von 2004 entwickelt. Mit der Normierung neu entwickelter Testaufgaben nach den Bildungsstandards von 2022 werden ab 2027 neue Kompetenzstufenmodelle vorliegen.

Aufgabe 1: Sätze verknüpfen

Sätze verknüpfen

In den folgenden Sätzen fehlt jeweils ein Wort.

Wähle bei jedem Satz das Wort aus, das in die Lücke passt.

Die Sätze müssen sinnvoll sein.

Teilaufgabe 1.1

RICHTIG	Till liest im Bett, ... er schlafen soll.
	<input type="checkbox"/> weshalb
	<input checked="" type="checkbox"/> obwohl
	<input type="checkbox"/> damit
	<input type="checkbox"/> trotzdem

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	sprachliche Operationen nutzen: umstellen, ersetzen, ergänzen, weglassen (4.2.c); die Textproduktion und das Textverständnis durch die Anwendung von sprachlichen Operationen unterstützen (4.2.d)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Um diese Teilaufgabe zu lösen, müssen die Schüler*innen ein passendes Verknüpfungsmittel aus einer Reihe von Vorgaben in der Ankreuz-Aufgabe auswählen, um einen vorgegebenen Satz inhaltlich sinnvoll zu vervollständigen. Die angebotenen Verknüpfungsmittel „weshalb“ und „damit“ können leicht ausgeschlossen werden. Hier ist ein Gegensatz bzw. ein Konzessivsatz gefragt. Das konzessive Verknüpfungsmittel („trotzdem“) kann aufgrund der Nebensatzkonstruktion ebenfalls ausgeschlossen werden. Diese Anforderung bewältigen bereits viele Schüler*innen in der dritten Jahrgangsstufe. Eine Herausforderung mag hier auch das genaue Lesen sein, wenn z. B. „Till liest im Bett, *damit er einschlafen kann*“ statt „[...]“, *damit er einschlafen soll*“ gelesen wird. Die umfangreichen Voruntersuchen haben allerdings ergeben, dass die meisten Schüler*innen diese Teilaufgabe in der dritten Jahrgangsstufe bereits korrekt lösen können.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 1.2

RICHTIG	Kim geht nach draußen, ... sie ihre Jacke angezogen hat.
	<input type="checkbox"/> indem
	<input type="checkbox"/> damit
	<input checked="" type="checkbox"/> nachdem
	<input type="checkbox"/> sodass

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	sprachliche Operationen nutzen: umstellen, ersetzen, ergänzen, weglassen (4.2.c); die Textproduktion und das Textverständnis durch die Anwendung von sprachlichen Operationen unterstützen (4.2.d)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

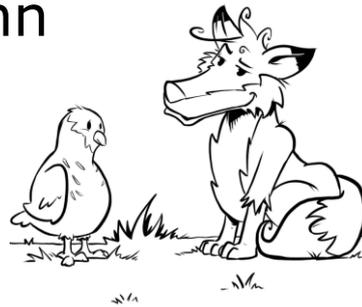
Auch diese Teilaufgabe hat sich für die meisten Kinder in der dritten Jahrgangsstufe als leicht erwiesen: Wie bei der vorherigen Frage müssen die Schüler*innen ein Verknüpfungsmittel aus einer Reihe von Vorgaben auswählen, um einen inhaltlich sinnvollen Satz zu kreieren. Die zur Auswahl stehenden modalen („indem“), finalen („damit“) und konsekutiven („sodass“) Verknüpfungsmittel können sehr leicht ausgeschlossen werden, da hier ein Temporalsatz („nachdem“) gefragt ist.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Aufgabe 2: Der Fuchs und das Rebhuhn

Der Fuchs und das Rebhuhn

Ein Fuchs stand direkt vor einem Rebhuhn und sprach mit butterweicher Stimme: „Welch reizendes Bild bietet mir der heutige Frühlingmorgen. Frau Rebhuhn, Euer Gefieder strahlt im Sonnenglanz wie das kostbarste Kleid einer Prinzessin, Euer Schnabel schimmert wie Edelstein, und Euer liebliches Gesicht erinnert mich an eine Schönheit aus der Märchenwelt. Wenn Ihr schlaft, seht Ihr gewiss wie eine richtige Fee aus.“ Und während er so sprach, war das Rebhuhn schon auf den nächsten Baum geflattert.



Aufgabenmerkmale

Textform	Prosaischer/erzählender Text
----------	------------------------------

Teilaufgabe 2.1

Womit vergleicht der Fuchs das Gefieder vom Rebhuhn?
Unterstreiche den Vergleich.

RICHTIG	Unterstrichen ist: (Euer Gefieder strahlt im Sonnenglanz) wie das kostbarste Kleid (einer Prinzessin)
FALSCH	Es wurde weniger unterstrichen als gefordert. ODER Es wurden zusätzliche Textpassagen, außer der unter „RICHTIG“ geforderten, unterstrichen.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Beziehung zwischen Absicht - sprachlichen Merkmalen - Wirkungen untersuchen (4.1.a)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Teilaufgabe geht es darum, ein einen Vergleich zu identifizieren bzw. Teile eines Vergleichssatzes zu markieren. Eine Herausforderung besteht darin, dass im Text gleich mehrere Vergleiche vorkommen. Zur richtigen Lösung müssen hier allerdings die äußeren Merkmale einer zentralen Figur bedacht werden („das Gefieder vom Rebhuhn“). Die Teilaufgabe stellt in ihrer Komplexität eine Anforderung dar, die erwartungsgemäß nur wenige Schüler*innen in der dritten Jahrgangsstufe beherrschen.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 2.2

RICHTIG	Welches der folgenden Wörter ist ein zusammengesetztes Nomen?
	<input type="checkbox"/> Gefieder
	<input type="checkbox"/> Prinzessin
	<input type="checkbox"/> Schnabel
	<input checked="" type="checkbox"/> Märchenwelt

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Wörter strukturieren und Möglichkeiten der Wortbildung kennen (4.2.a); grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Nomen: Einzahl, Mehrzahl, Fall, Geschlecht (4.4.a)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Im Rahmen einer Ankreuz-Aufgabe müssen die Schüler*innen ein zusammengesetztes Nomen identifizieren. Dabei geht es darum, bei Wörtern ansatzweise sprachliche Operationen anzuwenden: Um die Aufgabe zu lösen, müssen Wörter auf ihre morphematische Struktur (ihre Bausteine) hin untersucht werden. Erleichternd wirkt sich aus, dass das Kompositum aus zwei eindeutig erkennbaren Substantiven besteht.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 2.3

RICHTIG	Bei dem zusammengesetzten Wort „butterweich“ ist der erste Teil ein ...
	<input type="checkbox"/> Adjektiv.
	<input checked="" type="checkbox"/> Nomen.
	<input type="checkbox"/> Artikel.
	<input type="checkbox"/> Verb.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Wörter strukturieren und Möglichkeiten der Wortbildung kennen (4.2.a); grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Nomen: Einzahl, Mehrzahl, Fall, Geschlecht; Adjektiv: Grundform, Vergleichsstufen (4.4.a)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe ist wie Teilaufgabe 2.2. inhaltlich auf den Text bezogen, aber auch ohne diesen lösbar: Ein Nomen-Adjektiv-Kompositum aus dem Text muss in seine Teile zerlegt werden. Anschließend müssen die Kinder das gesuchte Wort („Butter“) auf seine Wortartzugehörigkeit überprüfen. Erschwert wird die Lösung dadurch, dass trotz der Kleinschreibung („butterweich“) auf die richtige Lösung („Nomen“) geschlossen werden muss. Für die meisten Kinder ist diese Teilaufgabe dennoch leicht zu bewältigen, da manche Optionen der Teilaufgabe („Artikel“, „Verb“) leicht ausgeschlossen werden können.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 2.4

Im Text steht: „Wenn Ihr schlaft ...“

Wer oder was ist hier mit „Ihr“ gemeint?



RICHTIG	Sinngemäß: das Rebhuhn / das Huhn
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: die Rebhühner (Plural)

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Pronomen (4.4.a)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Um diese Teilaufgabe zu lösen, müssen die Schüler*innen zunächst das Bezugswort des Pronomens aus dem vorhergehenden Satz identifizieren und dabei den Textkontext berücksichtigen. Dass es sich bei dem Pronomen um den „Pluralis Majestatis“ handelt, stellt für einige Schüler*innen noch eine Herausforderung dar. Die richtige Lösung muss zudem eigenständig produziert werden, jedoch ist nur eine sehr kurze Antwort gefragt. Es werden alle Antworten als richtig gewertet, die sich sinngemäß auf das Rebhuhn beziehen (z. B. „Frau Rebhuhn“). Erleichternd wirkt sich aus, dass das Pronomen bzw. die Form des „Pluralis Majestatis“ vielen Kindern bereits aus Märchen und Fabeln bekannt ist.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 2.5

Im Text steht: „Welch reizendes Bild bietet mir der heutige Frühlingsmorgen.“
Welche Bedeutung hat „reizendes“ in diesem Satz?



RICHTIG	Sinngemäß: bezaubernd, wunderschön, schön
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	sprachliche Operationen nutzen: umstellen, ersetzen, ergänzen, weglassen (4.2.c); grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Wortfeld (4.4.a)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Teilaufgabe geht es um Aspekte der Wortbedeutung. Um die Aufgabe zu beantworten, muss ein bedeutungsähnliches Wort zu „reizendes“ eigenständig produziert werden. Dass die Antwort nicht aus einer Reihe von Vorgaben ausgewählt werden kann, erschwert die Teilaufgabe. Erleichternd ist allerdings, dass eine breite Palette an Antworten gültig ist (s. Auswertung), die mit Begriffen wie „bezaubernd“ oder „schön“ umschrieben sind. Auch ausführlichere Schüler*innenantworten werden als korrekt bewertet, z. B.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Es bedeutet im Text soviel wie wunderschön.

Schön, Eleganz.

Das das Rehuhn sehr hübsch an diesem Morgen aussieht.

Aufgabe 3: Wüste Waldbewohner

Wüste Waldbewohner

Wildschweine leben nicht selten in unseren Wäldern. Sie suchen im Boden nach Würmern und Schnecken, Eicheln und Kastanien. Deshalb kannst du bei einem Waldspaziergang gut erkennen, ob es dort Wildschweine gibt. Wo sie unterwegs gewesen sind, sieht man nämlich deutlich an der Erde. Sie ist stark aufgewühlt und oft ziemlich verwüstet.



Aufgabenmerkmale

Textform	Sachtext
----------	----------

Teilaufgabe 3.1

Im Text steht: „Wildschweine leben nicht selten in unseren Wäldern.“

Was bedeutet „nicht selten“ in diesem Satz?



RICHTIG	<p>Sinngemäß: häufig(er), oft</p> <p>Auch Antworten, die den Sachverhalt mit eigenen Worten wiedergeben, werden als richtig gewertet, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>es gibt viele Wildschweine</i> - <i>dass es viele Wildschweine gibt</i>
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	sprachliche Operationen nutzen: umstellen, ersetzen, ergänzen, weglassen (4.2.c); grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Wortfeld (4.4.a)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Teilaufgabe geht es um Aspekte der Wortbedeutung. Die Aufgabenlösung wird dadurch erschwert, dass es sich bei dem unterstrichenen Ausdruck um eine Negation handelt. Zusätzlich muss die korrekte Antwort von den Schüler*innen eigenständig produziert werden. Erleichternd wirkt sich aus, dass die Auswertung vergleichsweise liberal gehandhabt wird. So sind auch Antworten gültig, welche den Sachverhalt in eigenen Worten korrekt wiedergeben.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 3.2

RICHTIG	<p>Bei dem zusammengesetzten Wort „Wildschwein“ ist der zweite Teil ein ...</p> <p><input type="checkbox"/> Adjektiv.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Nomen.</p> <p><input type="checkbox"/> Artikel.</p> <p><input type="checkbox"/> Verb.</p>
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Wörter strukturieren und Möglichkeiten der Wortbildung kennen (4.2.a); grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Nomen: Einzahl, Mehrzahl, Fall, Geschlecht (4.4.a)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe ist inhaltlich auf den Text bezogen, aber auch ohne diesen lösbar: Ein Kompositum aus dem Text muss in seine Teile zerlegt werden. Anschließend müssen die Kinder das gesuchte Wort („Schwein“) auf seine Wortartzugehörigkeit überprüfen. Für die meisten Kinder ist diese Teilaufgabe

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

leicht zu bewältigen, da manche Optionen der Teilaufgabe („Artikel“, „Verb“) leicht ausgeschlossen werden können und es sich bei dem gesuchten Wort um ein Konkretum handelt.

Teilaufgabe 3.3

Im Text steht: „Sie ist stark aufgewühlt ...“

Wer oder was ist mit „Sie“ gemeint?



RICHTIG	Sinngemäß: (die) Erde
---------	-----------------------

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Pronomen (4.4.a)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Hier geht es wie bei Teilaufgabe 2.4 darum, dem Pronomen sein jeweiliges Bezugselement im Text zuzuordnen. Die Lösung muss eigenständig produziert werden. Eine mögliche Herausforderung besteht darin, dass im Text das Pronomen „sie“ an mehreren Stellen „die Waldbewohner“ als Bezugselement hat. Diese Option kann aufgrund des Numerus im relevanten Satz (Singular) aber ausgeschlossen werden. Darüber hinaus erleichtert die lokale Nähe zwischen dem Pronomen „Sie“ und dem Bezugselement „Erde“ die Teilaufgabe.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 3.4

RICHTIG	Welches Wort passt in die Lücke? Beziehe dich auf den Text. Wildschweine wühlen im Boden, ... sie nach Nahrung suchen.
	<input type="checkbox"/> obwohl
	<input type="checkbox"/> als
	<input checked="" type="checkbox"/> weil
	<input type="checkbox"/> seit

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	die Textproduktion und das Textverständnis durch die Anwendung von sprachlichen Operationen unterstützen (4.2.d)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Um diese Teilaufgabe zu lösen, müssen die Schüler*innen ein passendes Verknüpfungsmittel aus einer Reihe von Vorgaben auswählen, um einen vorgegebenen Satz inhaltlich zu vervollständigen. Erleichternd wirkt sich aus, dass

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

die temporalen („als“, „seit“) Verknüpfungsmittel leicht ausgeschlossen werden können. Das konzessive („obwohl“) Verknüpfungsmittel kann ebenfalls leicht ausgeschlossen werden, wenn der Satz- bzw. Textkontext verstanden wird. Diese Teilaufgabe hat sich für die meisten Kinder in der dritten Jahrgangsstufe als leicht erwiesen.

Teilaufgabe 3.5

RICHTIG	<p>Die Überschrift heißt „<u>Wüste</u> Waldbewohner“. „Wüste“ ist hier ein ...</p> <p><input type="checkbox"/> Nomen. <input checked="" type="checkbox"/> Adjektiv. <input type="checkbox"/> Artikel. <input type="checkbox"/> Verb.</p>
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Adjektiv: Grundform, Vergleichsstufen (4.4.a)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Teilaufgabe müssen die Schüler*innen identifizieren, dass es sich bei dem Wort „Wüste“ in der Überschrift um ein Adjektiv handelt. Erschwerend wirkt sich aus, dass das Adjektiv aufgrund seiner Position in der Überschrift großgeschrieben wird und mit dem Substantiv „Wüste“ verwechselt werden kann. Allerdings kann durch den Textzusammenhang entnommen werden, dass sich die Wildschweine „wüst“ verhalten und das Substantiv „Wüste“ keine Relevanz im Text hat. Erwartungsgemäß handelt es sich um eine Anforderung, die vor allem die leistungsstärksten Schüler*innen in der dritten Jahrgangsstufe bewältigen können.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Aufgabe 4: Wortarten

Wortarten

In Anlehnung an Aufgabenformate von Funke (2005) müssen die Schüler*innen hier ihre Kenntnisse über Wortarten in einem spezifischen Satz- bzw. Textkontext anwenden. Nur solche Schüler*innen, denen spezifisch syntaktische Informationen über den Wortartunterschied zugänglich sind, können solche Aufgaben lösen (ebd., S. 302). Erschwert wird die Lösung dadurch, dass die gesuchten Wörter und die Distraktoren bzw. die „Ablenker“ in allen Antwortoptionen in Großbuchstaben angeboten werden. So wird der Rückgriff auf schulgrammatisches Wissen verhindert (z. B. „Nomen schreibt man groß“), wenn die Schüler*innen entscheiden, in welchem Satz das gesuchte Wort ein Nomen (Teilaufgabe 4.1) oder ein Verb ist (Teilaufgaben 4.2 und 4.3).

Teilaufgabe 4.1

RICHTIG	<p>In welchem Satz ist „RASEN“ ein Nomen? Unser Spielplatz ist mit Gras bewachsen.</p> <p><input type="checkbox"/> Auf diesem RASEN manche Kinder mit Fahrrädern umher. <input checked="" type="checkbox"/> Auf diesem RASEN spielen einige Sportler Fußball. <input type="checkbox"/> Auf diesem RASEN häufig Hunde ohne Leine herum. <input type="checkbox"/> Auf diesem RASEN manchmal auch Kaninchen hin und her.</p>
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	die Textproduktion und das Textverständnis durch die Anwendung von sprachlichen Operationen unterstützen (4.2.d); grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Wortart; Nomen: Einzahl, Mehrzahl, Fall, Geschlecht; Verb: Grundform, gebeugte Form (4.4.a)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabe 4.2

RICHTIG	<p>In welchem Satz ist „FLIEGEN“ ein Verb? Lisa und Paul beobachten Insekten. Lisa sagt:</p> <p><input type="checkbox"/> „Die FLIEGEN sind heute sehr lästig.“ <input checked="" type="checkbox"/> „Die FLIEGEN laut brummend hin und her.“ <input type="checkbox"/> „Die FLIEGEN krabbeln überall im Raum.“ <input type="checkbox"/> „Die FLIEGEN stoßen gegen die Scheibe.“</p>
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	die Textproduktion und das Textverständnis durch die Anwendung von sprachlichen Operationen unterstützen (4.2.d); grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Wortart; Nomen: Einzahl, Mehrzahl, Fall, Geschlecht; Verb: Grundform, gebeugte Form (4.4.a)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabe 4.3

RICHTIG	<p>In welchem Satz ist „SPIELEN“ ein Verb? Die Kinder in unserer Klasse machen in der Pause Wettkämpfe.</p> <p><input type="checkbox"/> Bei diesen SPIELEN langweile ich mich meistens. <input checked="" type="checkbox"/> Bei diesen SPIELEN wir alle sehr gerne mit. <input type="checkbox"/> Bei diesen SPIELEN gewinne ich meistens. <input type="checkbox"/> Bei diesen SPIELEN weint manchmal jemand.</p>
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	die Textproduktion und das Textverständnis durch die Anwendung von sprachlichen Operationen unterstützen (4.2.d); grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Wortart; Nomen: Einzahl, Mehrzahl, Fall, Geschlecht; Verb: Grundform, gebeugte Form (4.4.a)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	II

Aufgabe 5: Missverständnisse

Missverständnisse

Aufgabenmerkmale

Textform	Prosaischer/erzählender Text
----------	------------------------------

Teilaufgabe 5.1

Der Verkäufer sagt zur Kundin: „Verzeihung! Hier ist gerade eine Schlange an der Kasse. Bitte gehen Sie zu einer anderen Kasse.“ Daraufhin läuft die Kundin schreiend aus dem Laden.

Hier gibt es ein Missverständnis. Unterstreiche das Wort, an dem das liegt.

RICHTIG	Unterstrichen oder anders markiert ist: „(eine) Schlange“
FALSCH	Es wurde weniger unterstrichen als gefordert. ODER Es wurden zusätzliche Textpassagen, außer der unter „RICHTIG“ geforderten, unterstrichen.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Beziehung zwischen Absicht - sprachlichen Merkmalen - Wirkungen untersuchen (4.1.a); über Verstehens- und Verständigungsprobleme sprechen (4.1.d)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	III

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die Frage zielt auf Aspekte der Wortbedeutung ab. Dabei geht es darum, Mehrdeutigkeit (in einem bestimmten Kontext) zu erkennen, hier die von „Schlange“ als Tier und als Menschen Schlange. Mehrdeutigkeit von Wörtern identifizieren und korrekt einordnen zu können, ist ein wichtiger Bestandteil von Sprachgebrauch sowie eine Voraussetzung für das Verstehen von gesprochener und geschriebener Sprache. Erschwerend wirkt sich bei dieser Teilaufgabe aus, dass nicht aus einer Reihe von Vorgaben ausgewählt werden kann, sondern dass die richtige Lösung eigenständig unterstrichen werden muss.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 5.2

„Wie alt bist du?“, fragt der Lehrer den Schüler Robin.

Robin antwortet: „Sechs!“

„Und was möchtest du mal werden?“, fragt der Lehrer weiter.

„Sieben!“, antwortet Robin.

Hier gibt es ein Missverständnis.

Formuliere die Frage so, dass klar ist, was der Lehrer meint.



RICHTIG	Sinngemäß: „Als was möchtest du einmal arbeiten?“ / "Welchen Beruf möchtest du einmal ergreifen/lernen/ausüben?" Hinweis: Es muss eine Frage formuliert worden sein.
FALSCH	Alle anderen Antworten, auch – <i>Der Lehrer will wissen, welchen Beruf Robin später ausüben möchte.</i>

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Beziehung zwischen Absicht - sprachlichen Merkmalen - Wirkungen untersuchen (4.1.a); über Verstehens- und Verständigungsprobleme sprechen (4.1.d)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	III

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Hier handelt es sich um eine Frage, die sich ansatzweise auf die Lösung eines Verstehensproblems bezieht. Die Schüler*innen müssen die Mehrdeutigkeit (in einem bestimmten Kontext) von „werden wollen“ bzw. von „Was möchtest du mal werden“ erkennen. Erschwerend wirkt sich bei dieser Teilaufgabe aus, dass die richtige Lösung eigenständig als Frage produziert werden muss – eine Anforderung, die erwartungsgemäß noch nicht alle Schüler*innen der dritten Jahrgangsstufe beherrschen.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Aufgabe 6: Der Zwerg

Der Zwerg

von Karlhans Frank

Es hauste einst in Heidelberg
ein netter, kleiner Heidelzweg,
der kam in dringenden Verdacht,
er habe heimlich und bei Nacht
den Bürgermeister ausgelacht.
Der Heidelzweg zog schließlich fort,
lebt jetzt an einem andern Ort.
Zur Zeit wohnt er in Hamburg,
und dort nennt er sich Hamzweg.



Aufgabenmerkmale

Textform	Lyrischer Text
----------	----------------

Teilaufgabe 6.1

Wie wird das Aussehen des Zwergs beschrieben?
Nenne ein Adjektiv aus dem Gedicht.



RICHTIG	Klein ODER nett
---------	-----------------

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Wortfamilie; Wortart; Adjektiv: Grundform, Vergleichsstufen (4.4.a)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Aufgabe geht es darum, Adjektive zu identifizieren, die sich auf die zentrale Figur (den Zwerg) beziehen. Dabei geht es um solche Adjektive, mit denen auf das Aussehen der Figur geschlossen werden kann. Das Adjektiv „nett“ kann sowohl als Charaktereigenschaft interpretiert als auch auf das Aussehen des Zwergs bezogen werden. Vor diesem Hintergrund wird die Auswertung liberal gehandhabt. Erschwerend wirkt sich aus, dass die Schüler*innen sich in einem (halb-)offenen Aufgabenformat (Kurzantwort-Aufgabe) mit der Figur auseinandersetzen müssen.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 6.2

RICHTIG	<p>Im Text steht: „Es <u>hauste</u> einst in Heidelberg ...“ Welches Wort kann „hauste“ hier am besten ersetzen?</p> <p><input type="checkbox"/> fluchte <input checked="" type="checkbox"/> lebte <input type="checkbox"/> kochte <input type="checkbox"/> besuchte</p>
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	sprachliche Operationen nutzen: umstellen, ersetzen, ergänzen, weglassen (4.2.c); grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Wortfamilie; Wortfeld; Verb: Grundform, gebeugte Form (4.4.a)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Hier geht es um Aspekte der Wortbedeutung. Aus einer Reihe von Vorgaben muss eine bedeutungsähnliche Formulierung ausgewählt werden. Für die Aufgabenlösung erschwerend ist, dass die unterstrichene Formulierung im vorgegebenen Satz einigen Schüler*innen möglicherweise weniger geläufig ist. Allerdings können die Schüler*innen die richtige Lösung finden, wenn sie das Wort von „Haus“ ableiten oder den weiteren Text berücksichtigen („lebt jetzt an einem andern Ort“). Insofern kommen bei der Lösung auch Wortverwandtschaften ins Spiel. Erleichternd dürfte sich zudem auswirken, dass die Auswahloptionen den meisten bekannt sein dürften.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 6.3

Welche beiden Wörter im Gedicht reimen sich auf „ausgelacht“?

1. _____

2. _____

RICHTIG	<p>– <i>Verdacht</i> – <i>Nacht</i></p>
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Wörter sammeln und ordnen (4.2.b)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Teilaufgabe müssen die Schüler*innen zum Wort „ausgelacht“ die passenden Reimwörter „Verdacht“ und „Nacht“ aus dem Gedicht identifizieren und eigenständig in Form von Kurzantworten aufschreiben. Somit werden Wörter gesammelt, die sich reimen. Erschwerend ist, dass nicht aus einer Auswahl von

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Antwortoptionen ausgewählt werden kann und die Antwort eigenständig produziert werden muss. Die Aufgabe gilt erst als korrekt bzw. vollständig gelöst, wenn beide Wörter („Verdacht“ und „Nacht“) genannt sind.

Teilaufgabe 6.4

RICHTIG	<p>Im Gedicht steht: „er habe <u>heimlich</u> und bei Nacht“. Welche Bedeutung hat das Wort „heimlich“ hier?</p> <p><input type="checkbox"/> vertraut</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> unbemerkt</p> <p><input type="checkbox"/> winzig</p> <p><input type="checkbox"/> lautstark</p>
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	sprachliche Operationen nutzen: umstellen, ersetzen, ergänzen, weglassen (4.2.c); grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Wortfamilie (4.4.a)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Hier geht es um Aspekte der Wortbedeutung. Aus einer Reihe von Vorgaben muss ein im Textkontext bedeutungsähnliches Wort ausgewählt werden. Die Aufgabenlösung wird dadurch erschwert, dass einige Wörter im Kinderwortschatz eher selten sind. Erleichternd wirkt sich allerdings aus, dass eine Option wie „lautstark“ vor dem Hintergrund des Textes eher leicht ausgeschlossen werden kann.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 6.5

Im Gedicht steht: „und dort nennt er sich Hamzwurg“.

Wer oder was ist hier mit „er“ gemeint?



RICHTIG	Sinngemäß: der Zwerg / der Heidezwerg / der Hamzwurg
FALSCH	alle anderen Antworten, z. B. der Bürgermeister

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Pronomen (4.4.a)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Um diese Teilaufgabe zu lösen, müssen die Schüler*innen zunächst das Bezugswort des Pronomens in den vorhergehenden Versen identifizieren und

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

dabei den Textkontext berücksichtigen. Die Lösung wird dadurch erschwert, dass die einzige andere Person im Text (der Bürgermeister) ebenfalls männlich ist. Die richtige Lösung muss dann eigenständig produziert werden, jedoch ist nur eine sehr kurze Antwort gefragt: Alle Antworten, die sich sinngemäß auf den Zwerg beziehen, werden als richtig gewertet.

Teilaufgabe 6.6

RICHTIG	<p>Im Gedicht steht: „Zur Zeit wohnt <u>er</u> in Hamburg“. Welches Fragewort passt zu dem unterstrichenen Wort?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Wer?</p> <p><input type="checkbox"/> Wessen?</p> <p><input type="checkbox"/> Wen?</p> <p><input type="checkbox"/> Wem?</p>
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	sprachliche Operationen nutzen: umstellen, ersetzen, ergänzen, weglassen (4.2.c); die Textproduktion und das Textverständnis durch die Anwendung von sprachlichen Operationen unterstützen (4.2.d)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zur Lösung dieser Ankreuz-Aufgabe muss ein passendes Fragewort ausgewählt werden. Erleichternd wirkt sich aus, dass nach dem Subjekt gefragt werden muss. Dabei geht es um eine Anforderung, die erwartungsgemäß bereits viele Schüler*innen in der dritten Jahrgangsstufe bewältigen können. Die Teilaufgabe kann auch ohne den Text gelöst werden, ist aber thematisch auf ihn bezogen.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Aufgabe 7: Aus alten Märcen

Aus alten Märcen

Hier findest du Sätze aus alten Märcen.



Teilaufgabe 7.1

RICHTIG	<p>Sie durften jedoch nicht <u>rasten</u> und begaben sich schnell in den tiefen Wald. Welches Wort kann „rasten“ hier am besten ersetzen?</p> <p><input type="checkbox"/> aufbrechen</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> ausruhen</p> <p><input type="checkbox"/> aussteigen</p> <p><input type="checkbox"/> aufgeben</p>
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Verb: Grundform, gebeugte Form (4.4.a)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Hier geht es um Aspekte der Wortbedeutung. Aus einer Reihe von Vorgaben muss eine bedeutungsähnliche Formulierung ausgewählt werden. Für die Aufgabenlösung erschwerend ist es, dass die unterstrichene Formulierung im vorgegebenen Satz einigen Schüler*innen möglicherweise weniger geläufig ist. Erleichternd dürfte sich zudem auswirken, dass die Auswahloptionen den meisten bekannt sein dürften.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 7.2

RICHTIG	<p>Der Prinz <u>hieß</u> den Wirt zu schweigen. Hier bedeutet „hieß“ ...</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> befehlen.</p> <p><input type="checkbox"/> bitten.</p> <p><input type="checkbox"/> fragen.</p> <p><input type="checkbox"/> bedanken.</p>
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Verb: Grundform, gebeugte Form (4.4.a)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	I

Auch diese Frage zielt auf Aspekte der Wortbedeutung. Die Schüler*innen müssen erneut aus einer Reihe von Vorgaben eine bedeutungsähnliche Formulierung auswählen. Eine Schwierigkeit besteht darin, dass es sich bei dem vorgegebenen Wort um ein eher „veraltetes“ Verb handelt, das den Schüler*innen eher selten begegnen dürfte. Allerdings wirkt es sich erleichternd aus, dass die Auswahloptionen den meisten Kindern bekannt sind. Die umfangreichen Voruntersuchungen haben ergeben, dass die meisten Schüler*innen die Teilaufgabe bereits in der dritten Jahrgangsstufe korrekt lösen.

Anregungen für den Unterricht

Aufgaben im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ sollten – folgt man den Standards – integrativ angelegt sein. Geht es um die Standards unter der Überschrift „Grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden“ (KMK, 2005, S. 13–14), auf die auch viele der diesjährigen Testaufgaben bezogen sind, kann man die dort genannten Begriffe durchaus auch „isoliert“ erarbeiten. Damit hilft man vor allem leistungsschwächeren Schüler*innen. Am Beispiel der Wortarten: Dass die meisten Nomen ein festes Genus haben, kann man mithilfe der Artikelprobe verdeutlichen, wobei Kinder, für die Deutsch Zweitsprache ist, die Zuordnungen von Artikeln und Nomen jeweils einzeln lernen müssen. Bei den Verben kann man eine kleine Liste vorgeben und z. B. danach fragen, wie Formen im Präteritum gebildet werden – nicht nur bei regelmäßigen, sondern auch bei „starken“ Verben. Adjektive sind in erster Linie über das Merkmal der Steigerbarkeit zugänglich. Zusätzlich können die Kinder nach Beispielen suchen, bei denen die Formen anders klingen (gut – besser – am besten). Bei Pronomen bietet es sich hinge-gen von vornherein an, auf der Ebene von Sätzen bzw. Texten zu arbeiten. Die Leistung von Personalpronomen kann man z. B. thematisieren, indem man Fälle von Mehrdeutigkeit konstruiert wie im Fall von Hans ging mit seinem Hund zum Arzt. Er war krank. Anregungen für das Entdecken, Beschreiben und Analysieren grammatischer Strukturen finden sich u. a. bei Astrid Müller und Doris Tophinke 2020.

Sprachgebrauch kann aber auch in Filmen entdeckt und reflektiert werden, wenn die Sprache der Protagonisten besondere Merkmale aufweist bzw. von der konventionellen Sprechweise abweicht (z. B. die „Minions“ oder der Roboter „WALL.E“). In Anlehnung an Teilaufgabe 2.4 (höfliche Anrede) könnte beispielsweise die Sprache des Sams untersucht werden, „das durch seine eigenwillige und spielerische Sprache in allerlei Fettnäpfchen tritt – z. B. indem es die höfliche Anrede mit der dritten Person Singular verwechselt (Auszug aus dem Dialog des Films ‚Das Sams‘, Verbong 2011: Mann: ‚Sag‘ gefälligst Sie zu mir!‘ Sams: ‚Wieso sie? Bist du denn eine Frau?‘“ (Knopf/Luptowicz, 2021, S. 155). Mit Blick auf digitale Angebote bieten auch Apps vielfältige Anknüpfungspunkte für den Sprachunterricht. Eine Übersicht über die Kriterien und Anforderungen an Lern-Apps für den Sprachunterricht haben u. a. Julia Knopf und Julia Brodt 2020 zusammengestellt.

Übungsaufgaben, die auf engen oder weiten Transfer zielen, sollten mehr und mehr auf die anderen Kompetenzbereiche ausgerichtet sein, insbesondere auf Lesen und Schreiben. So kann man beim Lesen auf die Großschreibung von Nomen (ansatzweise auch schon auf die von Nominalisierungen) achten und die Artikelprobe anwenden, und zwar auch dann, wenn Artikel fehlen, also zu ergänzen sind. Dabei ist die Förderung der Einsicht wichtig, dass Artikel oft nicht direkt vor Nomen stehen, dass sie aber zu Nomen gehören (die [gute] Frau). Beim Schreiben kann es z. B. darum gehen, eigene Textentwürfe oder die von Mitschüler*innen im Hinblick auf die Zeitformen der Verben zu überarbeiten. So kann man kleine Erzähltexte daraufhin untersuchen, ob Formen des Präteritums durchgängig korrekt sind. Aufgaben zur Morphologie sollten ebenfalls immer wieder auch im Kontext von Lesen und (Recht-)Schreiben eine Rolle spielen. Die meisten Kinder schreiben auf der orthographischen Stufe und setzen sich hier z. B. mit der Auslautverhärtung und der Umlautschreibung auseinander. Hier ist die Einheit Morphem zentral. Seit langem haben auch Aufgaben ihren Platz im Grundschulunterricht, bei denen die Kinder entscheiden müssen, welche „Vorsilben“ (Präfixe) und Suffixe zu Stämmen passen. Auch die Arbeit mit „Quatschwörtern“, z. B. mit Kreationen wie Krokofant, ist üblich. Eine Fülle von Anregungen zum integrativen Arbeiten in den Bereichen Grammatik und Wortschatz findet man in dem Buch „Sprache untersuchen und erforschen“ von Peter Kühn aus dem Jahr 2010. Eine Übersicht zu den relevanten grammatischen Phänomenen der einzelnen Jahrgangsstufen findet sich u. a. bei Ossner 2021.

9. Aufgaben für Deutsch-Rechtschreibung

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 dort die Anforderungsbereiche (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, bei „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 (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](#) kann auf der Internetseite des IQB eingesehen werden. Eine ausführliche [fachliche Erläuterung](#) des Kompetenzstufenmodells findet sich zudem bei Bremerich-Vos, A., Böhme, K., Krelle, M., Weirich, S. & Köller, O. (2017) sowie in der Didaktischen Handreichung Teil II – Fachdidaktische Orientierung (2022). Eine Übersicht der im Fach Deutsch untersuchten Kompetenzen bieten Böhme, Engelbert & Weirich (2017).



Kompetenzstufenmodell

Aufgabe 1: Lückensätze

Lückensätze

Die Sätze in dieser Aufgabe werden dir gleich vollständig vorgelesen.

In den Sätzen fehlt immer ein Wort. ^[L]_[SEP]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 zudem vorrangig der Rechtschreibung gelten und man muss nicht auf den Satz- bzw. Textzusammenhang achten.

Drei Hinweise noch zu den im Folgenden abgedruckten Teilaufgaben:

(1) Die Auswertung der Teilaufgabe geschieht unter Berücksichtigung von Lupenstellen. Eine allgemeine Erläuterung finden Sie in der „Didaktischen Handreichung Teil II – Fachdidaktische Orientierung“. Es wurde für jedes Wort nur eine typische Lupenstelle ausgewählt. Zu zwei Teilaufgaben wurden keine Lupenstellen angeboten, weil die Testwörter in den Voruntersuchungen von sehr vielen Schülerinnen und Schülern der dritten Jahrgangsstufe richtig geschrieben wurden.

(2) In der Auswertung entscheiden Sie bei jeder Teilaufgabe zunächst, ob ein Wort richtig oder falsch geschrieben ist. Wenn das Wort falsch geschrieben ist, prüfen Sie im nächsten Schritt, ob zumindest die jeweilige Lupenstelle richtig ist. Bei den Teilaufgaben 1.1 und 1.4 sind keine Lupenstellen zu prüfen (s. o.).

Sie finden also zu den meisten Teilaufgaben mehrere Auswertungskategorien, die sich auf das jeweilige Wort und die ausgewählte Lupenstelle beziehen. Zu jedem der Wörter finden Sie zudem einen teilaufgabenbezogenen Kommentar mit weiteren Hinweisen zu typischen Fehlerstellen.

(3) Bitte beachten Sie auch: Für jedes Testwort wird die Auswahl der Lupenstellen in einem Schaubild dargestellt. Die *zentrale Lupenstelle* ist die Lupenstelle, die auch in der Auswertung berücksichtigt wird. Bei den *weiteren Lupenstellen* handelt es sich um weitere Fehlschreibungen, die in der Voruntersuchung (Pilotierung) aufgekommen sind. Jede Lupenstelle wird mit der prozentualen Fehlerhäufigkeit angegeben. Selbstverständlich können Schülerinnen und Schüler auch noch andere Fehler gemacht, also andere Stellen im Wort falsch geschrieben haben. Darauf wird hier aber nicht im Einzelnen eingegangen.

Was die Auswahl der Testwörter angeht, ist Folgendes anzumerken: Die Wörter wurden so gewählt, dass sie als Beispiele für orthografisch wichtige Bereiche gelten können. So hat ein Wort beispielsweise ein Suffix (*-ung*), das Großschreibung anzeigt, bei anderen geht es um ein Suffix, nämlich *-ig*, das für Adjektive charakteristisch ist. Wörter mit diesen Merkmalen werden von Kindern,



Weiteres zu den Lupenstellen

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.

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

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

Lupenstellen in den KERMIT-Testungen

Lupenstelle der Kategorie	Beschreibung	Testwort
FG	falsche Graphemauswahl	
GF	Graphemfolge/Wortdurchgliederung	
SG	spezielle Grapheme	
GK	Groß-/Kleinschreibung	
VL	Vokallänge	Schreibpapier, Ernährung, Wahrheit
VK	Vokalkürze	offen, verstummt, Riss
VA	vokalische Ableitung	Bäuerin, Ernährung
KA	konsonantische Ableitung	Schreibpapier
UM	unselbstständige Morpheme	Verbot, verstummt
MG	Morphemgrenze bzw. Morphemanschluss	

Teilaufgabe 1.1

1 Die _____ leuchtet hell.

Testwort	L	a	m	p	e
Zentrale LS	keine zentrale LS				
Weitere LS	/ GK (3%)		mm VK (3%)		

Darstellung der Lupenstellenauswahl unter Angabe der Fehlerhäufigkeit

Kompetenzstufe	I
----------------	---

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Das Testwort *Lampe* kann als „lauttreu“ eingestuft werden. Den meisten Schülerinnen und Schülern gelingt die Schreibung bereits in der dritten Jahrgangsstufe. Deshalb wurde auch keine zentrale Lupenstelle ausgewählt. Die Schreibung gelingt auf der alphabetischen „Stufe“. Mögliche Übergeneralisierungen (z. B. Fehler hinsichtlich der Vokalkürze, Fehlerkategorie:

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

VK, „Lampe“) oder der Groß- und Kleinschreibung (Fehlerkategorie: GK, „lampe“) finden sich kaum.

Teilaufgabe 1.2

2 Das Fenster steht die ganze Nacht _____ .

Testwort	o	f	f	e	n
Zentrale LS		f VK (28%)			
Weitere LS	O GK (11%)				
	oh VL (1%)				

Darstellung der Lupenstellenauswahl unter Angabe der Fehlerhäufigkeit

Kompetenzstufe	I
----------------	---

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dem Testwort *offen* liegt der Fokus auf der Vokalkürze (Fehlerkategorie: VK) bzw. auf der Schreibung des Silbengelenks. Für die Markierung der Vokalkürze ist die Konsonantendopplung notwendig: *offen* statt **ofen*. Wenige Schülerinnen und Schüler schreiben hier groß (z. B. „Ofen“ oder „Offen“, Fehlerkategorie: GK) oder markieren fälschlicherweise die Vokallänge (z. B. „ohfen“, Fehlerkategorie: VL).

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 1.3

3 Klaus hat das _____ nicht beachtet.

Testwort	v	e	r	b	o	t
Zentrale LS	fer UM (23%)					
Weitere LS	v GK (56%)				oh VL (3%)	d KA (1%)
						tt VK (3%)

Darstellung der Lupenstellenauswahl unter Angabe der Fehlerhäufigkeit

Kompetenzstufe	III
----------------	-----

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dem Testwort *Verbot* steht hier das geläufige Präfix *Ver-* im Mittelpunkt (Fehlerkategorie: UM). Die richtige Schreibung gelingt bereits der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in der dritten Jahrgangsstufe. Eine fälschliche Markierung der Vokallänge durch Verwendung eines Dehnungs-h (**Verboht* statt *Verbot*) kam in den Voruntersuchungen nur in Ausnahmefällen vor (Fehlerkategorie: VL). Allerdings schreiben viele Schülerinnen und Schüler das Testwort noch klein (Fehlerkategorie: GK). Die Großschreibung von abstrakten Substantiven gelingt den meisten Schülerinnen und Schülern erst nach der dritten Jahrgangsstufe.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 1.4

4 Otto mag seine braune _____ .

Testwort	T	a	s	c	h	e
Zentrale LS	keine zentrale LS					
Mögliche LS	<i>t</i> GK (10%)		<i>sh</i> SG (4%)			

Darstellung der Lupenstellenauswahl unter Angabe der Fehlerhäufigkeit

Kompetenzstufe	I
----------------	---

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Das Testwort *Tasche* kann wie *Lampe* als „lauttreu“ eingestuft werden. Die richtige Schreibung gelingt bereits auf der alphabetischen „Stufe“. Die Großschreibung gelang in der Vortestung ca. 90% der Schülerinnen und Schüler. Erleichternd dürfte sich auswirken, dass es sich bei dem Testwort um ein Konkretum handelt.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 1.5

5 Sarah fragt im Laden nach _____.

Testwort	S	c	h	r	e	i	b	p	a	p	i	e	r
Zentrale LS							<i>p</i> KA (9%)						
Weitere LS	<i>s</i> GK (15%)						<i>b-p</i> G/Z (4%)				<i>i</i> VL (20%)		
								<i>P</i> GK-B (2%)					

Darstellung der Lupenstellenauswahl unter Angabe der Fehlerhäufigkeit

Kompetenzstufe	II
----------------	----

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die konsonantische Ableitung bzw. Auslautverhärtung bei Schreib (Fehlerkategorie: KA) ist bei dem Testwort *Schreibpapier* eine wichtige Lupenstelle, weil sie an der Morphemgrenze liegt. Zudem muss die Vokallänge (Fehlerkategorie: VL) gekennzeichnet werden: *Schreibpapier* statt **Schreibpapi*r. In den Voruntersuchungen kam es nur sehr selten vor, dass Schülerinnen und Schüler das Testwort getrennt (Fehlerkategorie: G/Z) geschrieben oder eine zusätzliche Großschreibung in der Wortmitte vorgenommen haben („SchreibPapier“, Fehlerkategorie GK-B).

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 1.6

6 Die _____ hat heute viel zu tun.

Testwort	B	ä	u	e	r	i	n
Zentrale LS		<i>eu</i> VA (45%)					
Weitere LS	<i>b</i> GK (10%)				<i>rr</i> MG (20%)	<i>inn</i> UM (13%)	

Darstellung der Lupenstellenauswahl unter Angabe der Fehlerhäufigkeit

Kompetenzstufe	III
----------------	-----

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dem Testwort *Bäuerin* liegt ein Fall von vokalischer Ableitung vor (Fehlerkategorie: VA): Da die Grundform Bauer ist, wird Bäuerin mit <äu> und nicht mit <eu> geschrieben. Um für das Phonem /ɔ/ das korrekte Graphem, <äu> statt <eu>, zu wählen, ist das Hinzuziehen des Stammprinzips (morphematisches Prinzip) notwendig. Allerdings ist dies noch nicht für alle Schülerinnen und Schüler leicht zu erkennen.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Die Großschreibung gelingt aber bereits den meisten Schülerinnen und Schülern.

Teilaufgabe 1.7

7 Man sollte die _____ sagen.

Testwort	W	a	h	r	h	e	i	t
Zentrale LS		a VL (72%)						
Weitere LS	w GK (51%)			rr VK (0%)	hat UM (9%)			

Darstellung der Lupenstellenauswahl unter Angabe der Fehlerhäufigkeit

Kompetenzstufe	V
----------------	---

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dem Testwort *Wahrheit* liegt der Schwerpunkt auf der Vokallänge (Fehlerkategorie: VL): *Wahrheit* statt **Warheit*. Die Voruntersuchungen zeigen, dass dies für die meisten Schülerinnen und Schüler noch eine Schwierigkeit darstellt. Eine weitere Lupenstelle ist die Groß- und Kleinschreibung (Fehlerkategorie: GK). Trotz des vorausgehenden Artikels und des Suffixes *-heit* schreiben noch viele Schülerinnen und Schüler das Testwort klein. Allerdings gelingt der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler die Großschreibung von Abstrakta erst nach der dritten Jahrgangsstufe.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 1.8

8 Die Musik ist _____ .

Testwort	v	e	r	s	t	u	m	m	t
Zentrale LS							m VK (70%)		
Weitere LS	fer UM (25%)		scht SG (12%)						

Darstellung der Lupenstellenauswahl unter Angabe der Fehlerhäufigkeit

Kompetenzstufe	IV
----------------	----

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Der Fokus bei dem Testwort *verstummt* liegt auf der Markierung der Vokalkürze durch die Konsonantendopplung (Fehlerkategorie: VK). In den Voruntersuchungen stellte dies für die meisten Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung dar. Fehlerhafte Schreibungen eines Morphemanschlusses (**verstummt* statt *verstummt*) sind eher selten.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 1.9

9 Claudia achtet auf gesunde _____ .

Testwort	E	r	n	ä	h	r	u	n	g
Zentrale LS				ä VL (64%)					
Weitere LS	e GK (53%)			e VA (56%)		rr MG (5%)	unk UM-2 (7%)		
	Är UM-1 (17%)								

Darstellung der Lupenstellenauswahl unter Angabe der Fehlerhäufigkeit

Kompetenzstufe	V
----------------	---

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Der Schwerpunkt liegt hier auf der Markierung der Vokallänge (Fehlerkategorie: VL): *Ernährung* statt **Ernärung*. Auch die vokalische Ableitung wird von vielen Schülerinnen und Schülern noch nicht markiert (Fehlerkategorie: VA): **Ernehrung*. Die Groß- und Kleinschreibung ist hier ebenfalls eine relevante Lupenstelle (Fehlerkategorie: GK). Es dürfte erschwerend sein, dass das Nomen ohne Artikel am Ende des Satzes steht und ein Abstraktum ist. Die komplette Richtigschreibung gelingt erwartungsgemäß nur wenigen Schülerinnen und Schülern in der dritten Jahrgangsstufe.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 1.10

10 Tinas Hose hat einen _____ .

Testwort	R	i	s	s
Zentrale LS			s VK (53%)	
Weitere LS	r GK (45%)	ie VL (38%)		

Darstellung der Lupenstellenauswahl unter Angabe der Fehlerhäufigkeit

Kompetenzstufe	III
----------------	-----

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Der Fokus bei dem Testwort *Riss* liegt auf der Markierung der Vokalkürze durch die Konsonantendopplung: *Riss* statt **Ris* (Fehlerkategorie: VK). Viele Schülerinnen und Schüler markieren fälschlicherweise (zusätzlich) auch eine Vokallänge: **Ries* oder **Riess*. Auch bei diesem Testwort gelingt vielen Kindern noch nicht die Großschreibung.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

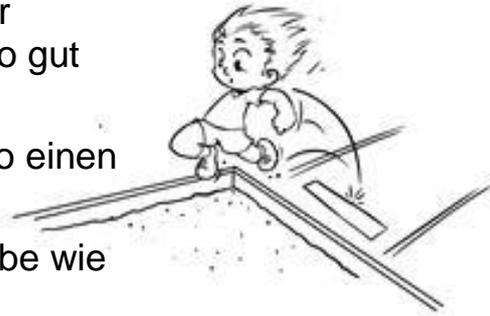
Aufgabe 2: Korrekturaufgabe

Otto übt schreiben

Otto ist in der 2. Klasse und schreibt über seinen Sportverein. Er kann noch nicht so gut schreiben und macht einige Fehler.

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

Verbessere auf der Linie darüber. Schreibe wie im Beispiel.



Beispiel:

0



Sport

Jede Woche gehe ich zum ~~Schpörrt~~.

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Falschschreibungen der Wörter bei diesen Korrekturaufgaben 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 ist ein Wort falsch geschrieben. In einem falsch geschriebenen Wort gibt es immer nur einen Fehler.

Zwei Hinweise zu den im Folgenden abgedruckten Teilaufgaben und Lösungen:

(1) Die Auswertung der Teilaufgabe geschieht unter Berücksichtigung von Lupenstellen. Die Fehlerkategorien sind: Vokalische Ableitung (VA), Vokalkürze (VK) und Groß- und Kleinschreibung (GK).

(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 Grund werden zu den Korrekturaufgaben keine Kompetenzstufen abgedruckt, sondern lediglich die bundesweite durchschnittliche prozentuale Lösungshäufigkeit, die bei der Erprobung der Aufgaben ermittelt wurde.

Erleichternd wirkt sich auf allen Teilaufgaben aus, dass jeweils nur eine Falschschreibung angeboten wird. Diese ist zudem in einem eher kurzen Satz zu finden und wird auf einer Linie (ohne Umbruch) angeboten.

Teilaufgabe 2.1

1



Dort rene und springe ich viel.

2.1.1	RICHTIG	$\frac{r e n n e}{r e n e}$ Das Wort wurde vollständig richtig korrigiert.
Wenn das Wort NICHT vollständig richtig geschrieben wurde, wird nur die folgende Lupenstelle betrachtet. Bei fehlerhafter Lupenstellenschreibung wird diese als falsch bewertet.		
2.1.1L	RICHTIG	Lupenstelle: Vokalkürze Das „n“ wurde korrigiert zu „nn“.

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

Kompetenzstufe für das Korrekturwort	I
--------------------------------------	---

Fehlerhäufigkeit	2.1.1 komplett richtig	2.1.1L Vokalkürze	2.1.1 andere Fehler
	25%	17%	23%

Fehlerhäufigkeit	2.1.2 In dem Satz wurden keine weiteren Wörter korrigiert.
	25%
Kompetenzstufe	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Um die Teilaufgabe richtig zu lösen, müssen die Schülerinnen und Schüler die Falschschreibung **rene* identifizieren und korrigieren. Die Lupenstelle bezieht sich auf die Vokalkürze (VK). Die Markierung der Vokalkürze muss durch die Konsonantendopplung erfolgen: *renne* statt **rene*.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 2.2

2 

Am liebsten mag ich Waldleufe.

2.2.1	RICHTIG	Waldläufe Waldleufe	Das Wort wurde vollständig richtig korrigiert.
Wenn das Wort NICHT vollständig richtig geschrieben wurde, wird nur die folgende Lupenstelle betrachtet. Bei fehlerhafter Lupenstellenschreibung wird diese als falsch bewertet.			
2.2.1L	RICHTIG		Lupenstelle: vokalische Ableitung Das „eu“ wurde korrigiert zu „äu“.

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

Kompetenzstufe für das Korrekturwort	II
--------------------------------------	----

Fehlerhäufigkeit	2.2.1 komplett richtig	2.2.1L vokalische Ableitung	2.2.1 andere Fehler
	48%	43%	42%

Fehlerhäufigkeit	2.2.2 In dem Satz wurden keine weiteren Wörter korrigiert. 14%
Kompetenzstufe	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

In dieser Teilaufgabe muss erkannt werden, dass im Wort **Waldleufe* für das Phonem /[ɔ̃]/ nicht das Graphem <eu>, sondern das Graphem <äu> zu schreiben ist. Die Lupenstelle gehört zur vokalischen Ableitung (VA). Die korrekte Schreibung lässt sich mithilfe des Stammprinzips (morphematisches Prinzip) ermitteln.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 2.3

3 

Nechste Woche ist ein Wettkampf.

2.3.1	RICHTIG	<p><u>N ä c h s t e</u> Das Wort wurde vollständig richtig korrigiert.</p> <p>N e c h s t e</p>
<p>Wenn das Wort NICHT vollständig richtig geschrieben wurde, wird nur die folgende Lupenstelle betrachtet. Bei fehlerhafter Lupenstellenschreibung wird diese als falsch bewertet.</p>		
2.3.1L	RICHTIG	<p>Lupenstelle: vokalische Ableitung</p> <p>Das „e“ wurde korrigiert zu „ä“.</p>

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

Kompetenzstufe für das Korrekturwort	III
--------------------------------------	-----

Fehlerhäufigkeit	2.3.1 komplett richtig	2.3.1L vokalische Ableitung	2.3.1 andere Fehler
	61%	55%	59%

Fehlerhäufigkeit	2.3.2 In dem Satz wurden keine weiteren Wörter korrigiert.
	25%
Kompetenzstufe	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Auch hier handelt es sich wie bei der Teilaufgabe 2.2 um eine vokalische Ableitung (VA). Die falsche Schreibung *Nechste muss erkannt werden und zu Nächste korrigiert werden. Falsche Korrekturen der Groß-Kleinschreibungen (am Satzanfang) kommen selten vor.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 2.4

4



Dann feuern die eltern die Kinder an.

2.4.1	RICHTIG	$\frac{\textit{Eltern}}{\textit{eltern}}$	Das Wort wurde vollständig richtig korrigiert.
-------	---------	---	--

Wenn das Wort NICHT vollständig richtig geschrieben wurde, wird nur die folgende Lupenstelle betrachtet. Bei fehlerhafter Lupenstellenschreibung wird diese als falsch bewertet.

2.4.1L	RICHTIG	Lupenstelle: Groß- und Kleinschreibung Das „e“ wurde korrigiert zu „E“.	
--------	---------	--	--

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

Kompetenzstufe für das Korrekturwort	I
--------------------------------------	---

Fehlerhäufigkeit	2.4.1 komplett richtig	2.4.1L Groß- und Kleinschreibung	2.4.1 andere Fehler
	19%	15%	18%

Fehlerhäufigkeit	2.4.2 In dem Satz wurden keine weiteren Wörter korrigiert.		
	13%		
Kompetenzstufe	I		

Teilaufgabenbezogener Kommentar

In diesem Satz geht es um die Lupenstelle Groß- und Kleinschreibung (Fehlerkategorie: GK). Die falsche Schreibung **eltern* muss identifiziert werden und zu *Eltern* korrigiert werden. Erleichternd wirkt sich hier aus, dass dem Nomen der bestimmte Artikel vorausgeht und es sich bei dem Testwort um ein Konkretum handelt.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Aufgabe 3: Richtig oder falsch?

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

Teilaufgabe 3.1

1 Tom **quetscht** / ~~kwetscht~~ eine Zitrone aus.

Wir wandern zur **Quelle** / ~~Kwelle~~ eines Flusses.

RICHTIG	„kwetscht“ ist durchgestrichen und/oder „quetscht“ ist umkreist UND „Kwelle“ ist durchgestrichen und/oder „Quelle“ 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)
Fehlerhäufigkeit	32%

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die erste Teilaufgabe widmet sich dem speziellen Graphem <qu> (Fehlerkategorie: SG). Die Wörter *Quelle* und *quetschen* sind vielen Kindern vom Mündlichen, aber auch als geschriebene Wörter bekannt. Zudem wird das Graphem <qu> bereits in vielen Fibeln und Lernmaterialien besonders hervorgehoben.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 3.2

2 Der Ball ist **runt** / **rund**.

Zum Glück ist meine Katze wieder **gesund** / **gesunt**.

RICHTIG	„runt“ ist durchgestrichen und/oder „rund“ ist umkreist UND „gesunt“ ist durchgestrichen und/oder „gesund“ 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)

Fehlerhäufigkeit	19%
------------------	-----

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Teilaufgabe geht es um die konsonantische Ableitung bzw. um die Auslautverhärtung (Fehlerkategorie: KA). Werden die Wörter *rund* und *gesund* zu zweisilbigen Wörtern verlängert, also zu *runde* und *gesunde*, wird die richtige Schreibung der Konsonanten erkennbar. Den meisten Schülerinnen und Schülern gelingt diese Teilaufgabe.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Aufgabe 4: Sortieren

Wörter ordnen

Aufgabenbezogener Kommentar

Bei der folgenden Aufgabe müssen Wörter nach dem Alphabet geordnet werden. Eine besondere Herausforderung besteht darin, dass die Buchstaben manchmal erst an zweiter Stelle unterschiedlich sind („wenn“ und „wieder“) bzw. die Anfangsbuchstaben im Alphabet direkt aufeinander folgen („u“, „v“ und „w“). Es zeigt sich, dass die Aufgabe von einer größeren Zahl von Schülerinnen und Schülern nicht zu bewältigen ist. Sie liegt auf Kompetenzstufe II und lässt sich dem Anforderungsbereich I („Wiedergeben“) zuordnen. Es handelt sich um den Standard:

- Rechtschreibhilfen verwenden (Wörterbuch nutzen)

Sortiere die folgenden Wörter nach dem Alphabet und nummeriere sie in der richtigen Reihenfolge.

- _____ dann
1 _____ aber
_____ wenn
_____ jetzt
_____ und
_____ wieder
_____ vielleicht



Weiteres zum Thema
Nachschlagen

RICHTIG	Nur die Reihenfolge 2, (1,) 6, 3, 4, 7, 5 wurde von oben nach unten eingetragen.
---------	--

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	II
Bildungsstandard/s	Rechtschreibhilfen verwenden / Wörterbuch nutzen/Rechtschreibhilfen des Computers kritisch nutzen (5.1.e)

Fehlerhäufigkeit	60%
------------------	-----

Aufgabe 5: Begründungsaufgaben

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 **Nähe** mit **ä** und nicht mit **e** geschrieben?

Begründe.



RICHTIG	Sinngemäß: Antworten, die sich auf die vokalische Ableitung beziehen. <i>Nähe kommt von nah.</i> <i>Aus a wird ä.</i>
---------	---

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

Fehlerhäufigkeit	65%
------------------	-----

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Richtig sind hier Begründungen, die auf die vokalische Ableitung abzielen. So schreiben die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel, dass *Nähe* von *nah* kommt. Die Teilaufgabe ist aber für viele Kinder noch eine Hürde. In der Voruntersuchung haben viele Schülerinnen und Schüler die Schreibweise damit begründet, dass kein „e“ zu hören sei. Diese Begründungen weisen darauf hin, dass sich diese Kinder noch auf der alphabetischen Stufe befinden.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 5.2

5.2 Warum wird das Wort **Kontrolllampe** mit **III** und nicht mit **II** geschrieben?

Begründe.



RICHTIG	<p>Sinngemäß: Antworten, die sich auf das zusammengesetzte Nomen beziehen. <i>weil Kontrolle mit zwei II geschrieben wird und Lampe mit L anfängt zusammengesetzt aus Kontrolle und Lampe</i> Zusatz, aber nicht zwingend notwendig: und das e dazwischen fällt weg</p> <p>Sinngemäß: Antworten, die sich auf das kurze o in „Kontrolle“ beziehen. <i>Das o in Kontrolle wird kurz gesprochen, deswegen kommen zwei II (und dann noch das I von Lampe).</i></p>
---------	---

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

Fehlerhäufigkeit	46%
------------------	-----

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Hier muss ein zusammengesetztes Nomen in seine Morpheme zerlegt werden, in „Kontroll...“ und „Lampe“. Dabei ist auch die Konsonantendopplung aufgrund der Vokalkürze in *Kontrolle* in Verbindung mit dem zusätzlichen *I* in *Lampe* als richtig zu werten.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 5.3

5.3 Warum wird das Wort **Schublade** mit **b** und nicht mit **p** geschrieben?

Begründe.



RICHTIG	Sinngemäß: Antworten, die sich auf die konsonantische Ableitung beziehen. <i>weil es mit schieben verwandt ist</i> <i>weil man in schieben das b hört</i> <i>weil man schieben auch mit b schreibt</i> <i>weil Schub mit b geschrieben wird</i> Sinngemäß: Antworten, die sich auf die Wortverwandtschaften beziehen. <i>weil man Schubkarre auch mit b schreibt</i>
---------	--

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

Fehlerhäufigkeit	80%
------------------	-----

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Hier werden Begründungen verlangt, welche auf die konsonantische Ableitung zurückzuführen sind. Möglich sind Hinweise zu Wortverwandtschaften wie *schieben* oder *Schubkarre*. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler können diese Teilaufgabe korrekt lösen. Die Ableitung von *Schub* zu *schieben* stellt für andere Schülerinnen und Schüler der dritten Jahrgangsstufe hingegen noch eine Hürde dar.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Anregungen für den Unterricht

Die folgenden Bemerkungen beziehen sich ausschließlich auf die Arten von Aufgaben, die in KERMIT-3 2023 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.

10. Literaturverzeichnis

- Abraham, U. (2012). *Fantastik in Literatur und Film. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Schmidt.
- Abraham, U., Knopf, J. (Hrsg.) (2021). *Deutsch. Didaktik für die Grundschule. 7.*, aktualisierte Auflage. Berlin: Cornelsen.
- 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.
- Bekes, P. (2017). Balladen und Erzählgedichte. *Deutschunterricht*, 70(3), 4–9.
- 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.
- Böhme, K. & Bremerich-Vos, A. (2009). Diagnostik der Rechtschreibkompetenz in der Grundschule – Konstruktprüfung mittels Fehler- und Dimensionsanalysen. In D. Granzer, O. Köller, A. Bremerich-Vos, M. Heuvel-Panhuizen, K. Reiss & G. Walther (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 330–356). Weinheim: Beltz.
- Böhme, K., Engelbert, M. & Weirich, S. (2017). Beschreibung der im Fach Deutsch untersuchten Kompetenzen. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 20–30). 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. (2009). Kompetenzdiagnostik im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. In D. Granzer, O. Köller & A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 376–392). 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. & Krelle, M. (2014). *Vergleichsarbeiten 2014. 3. Jahrgangsstufe (VERA-3). Deutsch – Didaktische Handreichung. Modul B. Didaktische Erläuterung. Rechtschreibung*. Berlin: IQB.

- Bremerich-Vos, A. & Krelle, M. (2017). *Vergleichsarbeiten 2017. 3. Jahrgangsstufe (VERA-3). Deutsch – Didaktische Handreichung. Modul B. Didaktische Erläuterung. Rechtschreibung*. Berlin: IQB.
- Bremerich-Vos, A., Böhme, K., Krelle, M., Weirich, S. & Köller, O. (2017). Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 53–70). Münster: Waxmann.
- Bremerich-Vos, A. & Krelle, M. (2022). Didaktische Handreichung Teil II – Fachdidaktische Orientierung. In IQB (Hrsg.), *Vergleichsarbeiten 2022 3. Jahrgangsstufe (VERA-3)*. Berlin: IQB
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (1994). Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In H. Brügelmann & S. Richter (Hrsg.), *Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift* (S. 44–52). Lengwil: Libelle.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007). *Förderung von Lesekompetenz – Expertise*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Colombo-Scheffhold, S., Fenn, P., Jeuk, S. & Schäfer, J. (2010). *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder: Sprache im Klassenzimmer*. Freiburg/Br.: Fillibach.
- Eisenberg, P. & Feilke, H. (2001). Rechtschreiben erforschen. In *Praxis Deutsch*, 170, 6–15.
- Feilke, H. (2011). Zeitungstexte. *Praxis Deutsch*, 225, 4–13.
- Frith, U. (1986). Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In G. Augst (Hrsg.), *New Trends in Graphemics and Orthography* (S. 218–233). Berlin: De Gruyter.
- Funke, R. (2005): Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern. *Germanistische Linguistik*, 254, Niemeyer.
- 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). Beltz Juventa.
- Gold, A (2018). *Lesen kann man lernen. Wie man die Lesekompetenz fördern kann* (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gold, A., Mokhlesgerami, J. & Rühl, K. (2006). *Wir werden Textdetektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- 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).
- Günther, K. B. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (S. 32–54). Konstanz: Faude.
- Herné, K.-L. & Naumann, C. L. (2002). *Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse. Systematische Einführung in die Praxis der Fehleranalyse mit Auswertungshilfen zu insgesamt 33 standardisierten Testverfahren als Kopiervorlagen*. Aachen: Alfa Zentaurus.
- Hogh, E. (2006). Eine Klassen- und Schulzeitung selbst schreiben. *Grundschule Deutsch*, 12, 12–15.

- Hosenfeld, I., Isaac, K., Metzeld, D. & Zimmer-Müller, M. (2009). *Hinweise zur Weiterarbeit. Erläuterungen zu den Deutschaufgaben 2009*. Landau: Universität Landau.
- Hurrelmann, B. (2021). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 22–33). 8. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Kammler, C. (2009). Lyrik verstehen - Lyrik unterrichten. *Praxis Deutsch*, 213, 4–11.
- 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. 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.
- KMK (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) – Beschluss vom 15.10.2004*. München: Wolters Kluwer.
- Knopf, J. & Luptowicz, C. (2021): Sprache funktional und pragmatisch betrachten. In U. Abraham & J. Knopf (Hrsg.), *Deutsch. Didaktik für die Grundschule, 7. aktualisierte Neuauflage* (S. 146–157). Cornelsen.
- Knopf, J. & Brodt, J. (2020): Grammatik lernen mit Anton. Welche Kriterien sollte eine App für den Sprachunterricht erfüllen? In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *Deutsch digital. Band 2 Praxis, vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage* (S. 147–153). Schneider.
- 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 20.09.2017. Verfügbar unter http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015_1_Krelle.pdf
- Krelle, M. (2016). ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ im Licht von Vergleichsarbeiten und Unterrichtsentwicklung in der Grundschule. In M. Krelle & W. Senn (Hrsg.), *Qualitäten von Deutschunterricht – Empirische Unterrichtsforschung im Fach Deutsch* (S. 207–228). Stuttgart: Klett/Fillibach.
- Krelle, M., Dünschede, S., Bittins, P., Dörnhaus, S., Engelbert, M., Feyer, B., Kemmner, F., Reimers, H., Speck-Hamdan, A., Weirich, S. & Bremerich-Vos, A. (2015). *Vergleichsarbeiten 2015 3. Jahrgangsstufe (VERA-3) Deutsch – Didaktische Handreichung Modul C*.
- Krelle, M. & Gensing, D. (2017). Didaktische Handreichung Teil III – Didaktischer Aufgabenkommentar Rechtschreibung. In IQB (Hrsg.), *Vergleichsarbeiten 2017 3. Jahrgangsstufe (VERA-3)*. Berlin: IQB
- Kühn, P. (2010). *Sprache untersuchen und erforschen*. Berlin: Cornelsen.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) – Beschluss vom 15.10.2004*. München: Wolters Kluwer.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). *Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch im Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen für den Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.03.2010. Überarbeiteter Entwurf in der Version vom 24. März 2015*. Entnommen am 8. Januar 2018 von https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/KSM_GS_Deutsch_S_1.pdf
- 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*.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2022). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich - Beschluss vom 15.10.2004, i.d.F. vom 23.06.2022*.
- Lauer-Schmalz, M., Rosebrock, C. & Gold, A. (2014). Lautlesetandems in der Grundschule – Bedingungen und Grenzen ihrer Wirksamkeit. *Didaktik Deutsch*, 37, 44–61.
- Lieber, G. (2019). Wissen kindgerecht klein geschnitten, in Form gebracht und verpackt. In: Knopf, J./Abraham, U. (Hrsg.), *BilderBücher. Band 1: Theorie*. (S. 85–92). Schneider.
- Löffler, I. & Meyer-Schepers, U. (1992). *Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse zur Ermittlung des Schriftsprachstatus rechtschreibschwacher Schüler: DoRA*. Dortmund: ILT-Verlag.
- May, P. (unter Mitarbeit von U. Vieluf und V. Malitzky) (2002). *HSP 1–9. Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe*. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- Mattenklotz, G. (2011). Gruselig, schaurig, fürchterlich. *Grundschule Deutsch*, 31, 4–6.
- Menzel, W. & Richter, I. (2010). *Kleeblatt: Das Wörterbuch für Grundschul Kinder*. Braunschweig: Schroedel.
- Müller, A & Tophinke, D. (2020): *Grammatik entdecken. Praxis Deutsch*, 282, 4–13.
- Naumann, C. L. (2008). Zur Rechtschreibkompetenz und ihrer Entwicklung. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer & O. Köller (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht* (S. 134–159). Weinheim: Beltz.
- Nix, D. (2011). *Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Ossner, J. (2021): *Grammatik: verstehen – erklären – unterrichten. Theorie und Praxis der Schulgrammatik des Deutschen*. Brill Schöningh.
- Oomen-Welke, I. & Kühn, P. (2009). Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller, (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret* (S. 139–184). Berlin: Cornelsen.
- Oomen-Welke, I. (Hrsg.) (2010): *Der Sprachenfächer. Materialien für den interkulturellen Deutschunterricht in der Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 9., aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Rosebrock, C., Gold, A., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2017). *Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe* (5. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Schneider.
- Scheerer-Neumann, G. (1986). Wortspezifisch: JA – Wortbild: NEIN. In H. Brügelmann (Hrsg.): *ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (S. 171–185). Konstanz: Faude.
- Scheerer-Neumann, G. (1989). Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In I. Naegele & R. Valtin (Hrsg.), *LRS – Legasthenie in den Klassen 1–10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten* (Bd. 1). (S. 58–77). Weinheim: Beltz.
- Scheerer-Neumann, G., Schnitzler, C. D., Hübner, A., Mühlbauer, E. & Ritter, C. (2010). *IleA 3: Individuelle Lernstandsanalysen. Deutsch Lehrerheft* (2. Aufl.). Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Zugriff am 04.03.2022. Verfügbar unter http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/lernbegleitende_Diagnostik/ilea/2010/Deutsch3Lehrer.pdf
- Spinner, K. H. (2010). Fantastische Kinderliteratur und literarisches Verstehen. *Deutsch differenziert*, 1, 10–12.
- Stabler, E. (2019). Filius – Flüssigkeit im Lesen mit unterschiedlichen Sachhörtexten trainieren. In: Stabler, E. (Hrsg.), *ELIS – Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen. Ein Kompendium zur gegenwärtigen Leseförderung in der Primarstufe*. Graz.
- Thomé, G. & Thomé, D. (2004). *OLFA Oldenburger Fehleranalyse. Instrument und Handbuch zur Ermittlung der orthographischen Kompetenz ab Klasse 3*. Oldenburg: Institut für sprachliche Bildung.
- Universität Duisburg-Essen (o. J.). *Sprachbeschreibungen*. Entnommen am 6. Oktober 2017 von <https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php>
- Vach, K. (2013). Sachtexte. (Lern-)Potenziale von Sachtexten. *Grundschule Deutsch*, 39, 4–7.
- Valtin, R. (1988). Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess. In *Grundschule*, 12, 12–16.
- 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.

11. Literaturhinweise

- August, G. & Dehn, M. (2020). *Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen* (6. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Betzel, D. & Droll, H. (2020). *Orthographie. Schriftstruktur und Rechtschreibdidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Jeuk, S. & Schäfer, J. (2019). *Schriftsprache erwerben – Didaktik für die Grundschule* (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Kleinschmidt-Bräutigam, M., Babbe, K., Terhechte-Mermeroglu, F. (2013). *Mit Kindern den Wortschatz entdecken. Handreichung zum (Grund-)Wortschatzlernen*. Berlin:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Zugriff am 03.01.2022. Verfügbar unter https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/Wortschatz_entdecken_2013.pdf

Müller, A. (2017). *Rechtschreiben lernen: Die Schriftkultur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett.

QUA-LiS NRW (2016): *Qualitative Fehleranalyse als Instrument der Diagnose*. Zugriff am 03.01.2022. Verfügbar unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/Handreichung_Deutsch_Rechtschreibung.pdf

Schründer-Lenzen, A. (2013). *Schriftspracherwerb* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

12. Linkverzeichnis

IQB-Bildungstrend 2016, Bericht:

<https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2016/Bericht/>

KMK-Bildungsstandards:

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf

Kompetenzstufenmodell Rechtschreibung:

https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/KSM_GS_Deutsch_R_1.pdf

Qualitative Fehleranalyse als Instrument der Diagnose (QUA-LiS NRW):

https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/Handreichung_Deutsch_Rechtschreibung.pdf

Sprachbildung und Leseförderung in Berlin:

https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/Wortschatz_entdecken_2013.pdf

VERA-Aufgaben vergangener Durchgänge:

www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben

13. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Erwerb der Rechtschreibstrategien, in Anlehnung an Scheerer-Neumann et al. (2010) 11

Abbildung 2. Routine der Lautlese-Tandems (nach Rosebrock, Gold, Nix & Rieckmann, 2017; zit. nach Gold, 2018, S. 82) 21

14. Ausgewählte Zusatzmaterialien

Zeitschriften

Deutsch differenziert – Zeitschrift für die Grundschule (Westermann)

Ausgabe 1/2022: Kinderlyrik – hören, lesen, gestalten, schreiben

Ausgabe 1/2020: Sachtexte – Anschlusskommunikation anleiten und gestalten

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

Grundschule Deutsch (Friedrich Verlag)

Ausgabe 76/2022: Reime, Gedichte, Sprachspiele

Ausgabe 73/2022: Sachbücher

Ausgabe 65/2020: Deutschunterricht digital

Ausgabe 55/2017: Vorlesen

Ausgabe 53/2017: In Geschichten eintauchen

Ausgabe 50/2016: Fabeln

Ausgabe 48/2015: Literarisches Lernen

Ausgabe 30/2011: Verschiedene Kinder – verschiedene Bücher

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

Praxis Deutsch – Zeitschrift für den Deutschunterricht (Friedrich Verlag)

Ausgabe 272/2018: Literatur inklusiv

Ausgabe 241/2013: Literarische Texte werten

Ausgabe 231/2012: Lesekultur

Webseiten

KMK-Bildungsstandards ausführlich (siehe S. 7 in diesem Dokument):

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf

KMK-Bildungsstandards für den Unterricht erklärt (siehe S. 8 in diesem Dokument):
<https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/3773/1.pdf?sequence=1>

Lern- und Testaufgaben unterscheiden (siehe S. 8 in diesem Dokument):
<http://www.kmk-format.de/Deutsch.html>

Lesekompetenz nach Rosebrock (2012) ausführlich erklärt (siehe S. 8 in diesem Dokument):
https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf

Beispiele Methoden zur Förderung der Lesemotivation (siehe S. 8 in diesem Dokument):
<https://www.lesen.bayern.de/buecher-fuer-kinder-juendliche-und-junge-erwachsene/lesemotivation/>

Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards (siehe S. 14 in diesem Dokument):
<https://www.igb.hu-berlin.de/bista/ksm>

Hinweise zur durchgängigen Leseförderung (siehe S. 19 in diesem Dokument):
<https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-handreichung-durchgaengige-lesefoerderung.pdf>

Übersicht weiterer Diagnosemöglichkeiten (siehe S. 20 in diesem Dokument):
<https://biss-sprachbildung.de/ueber-biss/biss-module/primarstufe-modul-p3-diagnose-und-foerderung-der-lesefluessigkeit-und-ihrer-voraussetzungen/>

Skala zur Einschätzung der Intonationsfähigkeit – ein Hilfsmittel zur weiteren Diagnose (siehe S. 20 in diesem Dokument):
<https://biss-sprachbildung.de/btools/skala-zur-einschaetzung-der-intonationsfaehigkeit-des-phrasierten-lesens/>

Beispielübungen zur Segmentierung von Wörtern (siehe S. 20 in diesem Dokument):
<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesecurriculum/Leseuebungen/Segmentierung.pdf>

Eine Handreichung zum Schriftspracherwerb (siehe S. 20 in diesem Dokument):
<https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=116>

Über dialogisches Lesen (siehe S. 20 in diesem Dokument):
<https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-broschuere-dialogisches-lesen-in-kitas.pdf>

Einfache Gespräche über Literatur als Beispiel in der vierten Jahrgangsstufe (siehe S. 21 in diesem Dokument):

<https://www.friedrich-verlag.de/shop/kinderliteratur-werten-516301>

Lautlese-Tandems für den Unterricht erklärt (siehe S. 21 in diesem Dokument):

<https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-broschuere-lautlese-tandems.pdf>

Stiftung Lesen (siehe S. 22 in diesem Dokument):

<https://www.stiftunglesen.de>

Lesestrategien in der Grundschule: Beispiel „Leseiloten“ (siehe S. 22 in diesem Dokument):

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

Lesestrategietraining mit Sachtexten: Beispiellesetrainings „Filia“ und „Filius“ (siehe S. 22 in diesem Dokument):

<http://www.projektelis.eu/lehrmittel/>

Beispielaufgaben zum Leseverstehen VERA 3, (siehe S. 23 in diesem Dokument):

https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015_1_Krelle.pdf

Beispiele zur Binnendifferenzierung (siehe S. 23 in diesem Dokument):

<https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/unterrichtseinheiten/differenzierung>

Lesetraining: Beispiel „Lesen macht stark“ (siehe S. 24 in diesem Dokument):

<https://nzl.lernnetz.de/index.php/lesen-grundschule.html>

Gängige Fördermethoden und Zusammenfassendes (siehe S. 24 in diesem Dokument):

<https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-journal-3-november-2015-1.pdf>

15. Anhang – Nummerierung der einzelnen Kompetenzen

In den „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich“ der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 sind die einzelnen Kompetenzen nicht durchnummeriert aufgelistet. Aus diesem Grunde findet sich hier zur Erleichterung der praktischen Arbeit mit dem vorliegenden Material eine nummerierte Auflistung, die optional verwendet und separat ausgedruckt werden kann.

„Rechtschreibung“ ist in den oben erwähnten KMK-Dokumenten nicht als eigener Kompetenzbereich ausgewiesen, sondern wird dort unter „Schreiben“ subsumiert. Im Rahmen der empirischen Studien des IQB wurde sowohl für die Grundschule als auch für die Sekundarstufe I deutlich, dass es sinnvoll ist, „Rechtschreibung“ und „freies Schreiben“ als eigenständige Teilkompetenzen zu behandeln und zu testen. Aus diesem Grunde wurde der Kompetenzbereich „Rechtschreibung“ unter D5 separat aufgelistet.

Katalog der Standards für die Kompetenzbereiche des Faches Deutsch in der Primarstufe	
Kennung	Beschreibung
D-1	Sprechen und Zuhören
D-1.1	Gespräche führen
D-1.1.a	sich an Gesprächen beteiligen
D-1.1.b	gemeinsam entwickelte Gesprächsregeln beachten: z. B. andere zu Ende sprechen lassen, auf Gesprächsbeiträge anderer eingehen, beim Thema bleiben
D-1.1.c	Anliegen und Konflikte gemeinsam mit anderen diskutieren und klären
D-1.2	zu anderen sprechen
D-1.2.a	an der gesprochenen Standardsprache orientiert und artikuliert sprechen
D-1.2.b	Wirkungen der Redeweise kennen und beachten
D-1.2.c	funktionsangemessen sprechen: erzählen, informieren, argumentieren, appellieren
D-1.2.d	Sprechbeiträge und Gespräche situationsangemessen planen
D-1.3	verstehend zuhören
D-1.3.a	Inhalte zuhörend verstehen
D-1.3.b	gezielt nachfragen
D-1.3.c	Verstehen und Nicht-Verstehen zum Ausdruck bringen
D-1.4	szenisch spielen
D-1.4.a	Perspektiven einnehmen
D-1.4.b	sich in eine Rolle hineinversetzen und sie gestalten
D-1.4.c	Situationen in verschiedenen Spielformen szenisch entfalten
D-1.5	über Lernen sprechen
D-1.5.a	Beobachtungen wiedergeben
D-1.5.b	Sachverhalte beschreiben

D-1.5.c	Begründungen und Erklärungen geben
D-1.5.d	Lernergebnisse präsentieren und dabei Fachbegriffe benutzen
D-1.5.e	über Lernerfahrungen sprechen und andere in ihren Lernprozessen unterstützen
D-2	Schreiben
D-2.1	über Schreibfertigkeiten verfügen
D-2.1.a	eine gut lesbare Handschrift flüssig schreiben
D-2.1.b	Texte zweckmäßig und übersichtlich gestalten
D-2.1.c	den PC – wenn vorhanden - zum Schreiben verwenden und für Textgestaltung nutzen
D-2.3	Texte planen
D-2.3.a	Schreibabsicht, Schreibsituation, Adressaten und Verwendungszusammenhang klären
D-2.3.b	sprachliche und gestalterische Mittel und Ideen sammeln: Wörter und Wortfelder, Formulierungen und Textmodelle
D-2.4	Texte schreiben
D-2.4.a	verständlich, strukturiert, adressaten- und funktionsgerecht schreiben: Erlebtes und Erfundenes; Gedanken und Gefühle; Bitten, Wünsche, Aufforderungen und Vereinbarungen; Erfahrungen und Sachverhalte
D-2.4.b	Lernergebnisse geordnet festhalten und auch für eine Veröffentlichung verwenden
D-2.4.c	nach Anregungen (Texte, Bilder, Musik) eigene Texte schreiben
D-2.5	Texte überarbeiten
D-2.5.a	Texte an der Schreibaufgabe überprüfen
D-2.5.b	Texte auf Verständlichkeit und Wirkung überprüfen
D-2.5.c	Texte in Bezug auf die äußere und sprachliche Gestaltung und auf die sprachliche Richtigkeit hin optimieren
D-2.5.d	Texte für die Veröffentlichung aufbereiten und dabei auch die Schrift gestalten
D-3	Lesen – mit Texten und Medien umgehen
D-3.1	über Lesefähigkeiten verfügen
D-3.1.a	altersgemäße Texte sinnverstehend lesen
D-3.1.b	lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln
D-3.2	über Leseerfahrungen verfügen
D-3.2.a	verschiedene Sorten von Sach- und Gebrauchstexten kennen
D-3.2.b	Erzähltexte, lyrische und szenische Texte kennen und unterscheiden
D-3.2.c	Kinderliteratur kennen: Werke, Autoren und Autorinnen, Figuren, Handlungen
D-3.2.d	Texte begründet auswählen
D-3.2.e	sich in einer Bücherei orientieren

D-3.2.f	Angebote in Zeitungen und Zeitschriften, in Hörfunk und Fernsehen, auf Ton- und Bildträgern sowie im Netz kennen, nutzen und begründet auswählen
D-3.2.g	Informationen in Druck – und – wenn vorhanden - elektronischen Medien suchen
D-3.2.h	die eigene Leseerfahrung beschreiben und einschätzen
D-3.3	Texte erschließen
D-3.3.a	Verfahren zur ersten Orientierung über einen Text nutzen
D-3.3.b	gezielt einzelne Informationen suchen
D-3.3.c	Texte genau lesen
D-3.3.d	bei Verständnisschwierigkeiten Verstehenshilfen anwenden: nachfragen, Wörter nachschlagen, Text zerlegen
D-3.3.e	Texte mit eigenen Worten wiedergeben
D-3.3.f	zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben
D-3.3.g	Aussagen mit Textstellen belegen
D-3.3.h	eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen
D-3.3.i	bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen
D-3.3.j	Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Texten finden
D-3.3.k	handelnd mit Texten umgehen: z. B. illustrieren, inszenieren, umgestalten, collagieren
D-3.4	Texte präsentieren
D-3.4.a	selbstgewählte Texte zum Vorlesen vorbereiten und sinngestaltend vorlesen
D-3.4.b	Geschichten, Gedichte und Dialoge vortragen, auch auswendig
D-3.4.c	ein Kinderbuch selbst auswählen und vorstellen
D-3.4.d	verschiedene Medien für Präsentationen nutzen
D-3.4.e	bei Lesungen und Aufführungen mitwirken
D-4	Sprache und Sprachgebrauch untersuchen
D-4.1	sprachliche Verständigung untersuchen
D-4.1.a	Beziehung zwischen Absicht – sprachlichen Merkmalen – Wirkungen untersuchen
D-4.1.b	Unterschiede von gesprochener und geschriebener Sprache kennen
D-4.1.c	Rollen von Sprecher/Schreiber – Hörer/Leser untersuchen und nutzen
D-4.1.d	über Verstehens- und Verständigungsprobleme sprechen
D-4.2	an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten
D-4.2.a	Wörter strukturieren und Möglichkeiten der Wortbildung kennen
D-4.2.b	Wörter sammeln und ordnen
D-4.2.c	sprachliche Operationen nutzen: umstellen, ersetzen, ergänzen, weglassen

D-4.2.d	die Textproduktion und das Textverständnis durch die Anwendung von sprachlichen Operationen unterstützen
D-4.2.e	mit Sprache experimentell und spielerisch umgehen
D-4.3	Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken
D-4.3.a	Deutsch – Fremdsprache, Dialekt – Standardsprache; Deutsch – Muttersprachen der Kinder mit Migrationshintergrund; Deutsch – Nachbarsprachen
D-4.3.b	gebräuchliche Fremdwörter untersuchen
D-4.4	grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden
D-4.4.a	Buchstabe, Laut, Selbstlaut, Mitlaut, Umlaut, Silbe, Alphabet Wortfamilie, Wortstamm, Wortbaustein Wortfeld Wortart Nomen: Einzahl, Mehrzahl, Fall, Geschlecht Verb: Grundform, gebeugte Form Zeitformen: Gegenwart, Vergangenheitsformen Artikel: bestimmter Artikel, unbestimmter Artikel Adjektiv: Grundform, Vergleichsstufen Pronomen andere Wörter (alle hier nicht kategorisierten Wörter gehören zu dieser Restkategorie)
D-4.4.b	Satzzeichen: Punkt, Komma, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Doppelpunkt, Redezeichen Satzart: Aussage-, Frage-, Ausrufesatz wörtliche Rede Subjekt Prädikat/Satzkern Ergänzungen: Satzglied; einteilige, mehrteilige Ergänzung Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft
D-5	Rechtschreibung
D-5.1	richtig schreiben
D-5.1.a	geübte, rechtschreibwichtige Wörter normgerecht schreiben
D-5.1.b	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen
D-5.1.c	Zeichensetzung beachten: Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Zeichen bei wörtlicher Rede
D-5.1.d	über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen
D-5.1.e	Rechtschreibhilfen verwenden / Wörterbuch nutzen / Rechtschreibhilfen des Computers kritisch nutzen
D-5.1.f	Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben / Übungsformen selbstständig nutzen / Texte auf orthografische Richtigkeit überprüfen und korrigieren

16. Anhang – Übersicht der Aufgabenmerkmale

Aufgabe	Teilaufgabe	Bildungsstandard	AFB ⁹	Kompetenzstufe
Der neue Bücherbus ist da!	1.1	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	I
Der neue Bücherbus ist da!	1.2	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	I
Der neue Bücherbus ist da!	1.3	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	I
Der neue Bücherbus ist da!	1.4	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	II
Der neue Bücherbus ist da!	1.5	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	I
Der neue Bücherbus ist da!	1.6	zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)	II	II
Der neue Bücherbus ist da!	1.7	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	II	I
Der neue Bücherbus ist da!	1.8	Texte genau lesen; zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.c; 3.3.f)	II	IV
Der neue Bücherbus ist da!	1.9	Texte genau lesen; zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.c; 3.3.f)	III	V
Der neue Bücherbus ist da!	1.10	Texte genau lesen; zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.c; 3.3.f)	I	III
Der neue Bücherbus ist da!	1.11	verschiedene Sorten von Sach- und Gebrauchstexten kennen (3.2.a)	II	IV
Das Monster im Kühlschrank	2.1	gezielt einzelne Informationen suchen; Texte genau lesen (3.3.b; 3.3.c)	II	III
Das Monster im Kühlschrank	2.2	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	I

⁹ Anforderungsbereiche: I – Wiedergeben, II – Zusammenhänge herstellen, III- Reflektieren und beurteilen

Aufgabe	Teilaufgabe	Bildungsstandard	AFB ⁹	Kompetenzstufe
Das Monster im Kühlschrank	2.3	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	II	I
Das Monster im Kühlschrank	2.4	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	II
Das Monster im Kühlschrank	2.5	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	I
Das Monster im Kühlschrank	2.6	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	I
Das Monster im Kühlschrank	2.7	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	IV
Das Monster im Kühlschrank	2.8	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	II
Das Monster im Kühlschrank	2.9	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	I
Das Monster im Kühlschrank	2.10	zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)	I	I
Das Monster im Kühlschrank	2.11	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	III
Das Monster im Kühlschrank	2.12	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	III
Geheimer Winkel	3.1	gezielt einzelne Informationen suchen; Texte genau lesen (3.3.b; 3.3.c)	I	I
Geheimer Winkel	3.2	gezielt einzelne Informationen suchen; Aussagen mit Textstellen belegen (3.3.b; 3.3.g)	II	V
Geheimer Winkel	3.3	gezielt einzelne Informationen suchen; Texte genau lesen (3.3.b; 3.3.c)	I	III
Geheimer Winkel	3.4	zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben; handelnd mit Texten umgehen: z. B. illustrieren, inszenieren, umgestalten, collagieren (3.3.f; 3.3.k)	III	IV
Geheimer Winkel	3.5	Verfahren zur ersten Orientierung über einen Text nutzen; zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.a; 3.3.f)	II	III

Aufgabe	Teilaufgabe	Bildungsstandard	AFB ⁹	Kompetenzstufe
Geheimer Winkel	3.6	altersgemäße Texte sinnverstehend lesen; zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.1.a; 3.3.f)	II	II
Geheimer Winkel	3.7	gezielt einzelne Informationen suchen; Texte genau lesen (3.3.b; 3.3.c)	I	II
Geheimer Winkel	3.8	Verfahren zur ersten Orientierung über einen Text nutzen; zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.a; 3.3.f)	II	II
Geheimer Winkel	3.9	zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)	II	III
Geheimer Winkel	3.10	Texte genau lesen; zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.c; 3.3.f)	III	III
Geheimer Winkel	3.11	zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)	II	V

17. Anhang – Übersicht der Aufgabenmerkmale

Aufgabe	Teilaufgabe	Bildungsstandard	AFB ¹⁰	Kompetenzstufe
Sätze verknüpfen	1.1	sprachliche Operationen nutzen: umstellen, ersetzen, ergänzen, weglassen; die Textproduktion und das Textverständnis durch die Anwendung von sprachlichen Operationen unterstützen (4.2.c; 4.2.d)	I	I
Sätze verknüpfen	1.2	sprachliche Operationen nutzen: umstellen, ersetzen, ergänzen, weglassen; die Textproduktion und das Textverständnis durch die Anwendung von sprachlichen Operationen unterstützen (4.2.c; 4.2.d)	I	I
Der Fuchs und das Rebhuhn	2.1	Beziehung zwischen Absicht - sprachlichen Merkmalen - Wirkungen untersuchen (4.1.a)	II	V
Der Fuchs und das Rebhuhn	2.2	Wörter strukturieren und Möglichkeiten der Wortbildung kennen; grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Nomen: Einzahl, Mehrzahl, Fall, Geschlecht (4.2.a; 4.4.a)	I	I
Der Fuchs und das Rebhuhn	2.3	Wörter strukturieren und Möglichkeiten der Wortbildung kennen; grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Nomen: Einzahl, Mehrzahl, Fall, Geschlecht; Adjektiv: Grundform, Vergleichsstufen (4.2.a; 4.4.a)	I	I
Der Fuchs und das Rebhuhn	2.4	grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Pronomen (4.4.a)	I	III
Der Fuchs und das Rebhuhn	2.5	sprachliche Operationen nutzen: umstellen, ersetzen, ergänzen, weglassen; grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Wortfeld (4.2.c; 4.4.a)	II	III

¹⁰ Anforderungsbereiche: I – Wiedergeben, II – Zusammenhänge herstellen, III – Reflektieren und beurteilen

Wüste Waldbewohner	3.1	sprachliche Operationen nutzen: umstellen, ersetzen, ergänzen, weglassen; grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Wortfeld (4.2.c; 4.4.a)	II	II
Wüste Waldbewohner	3.2	Wörter strukturieren und Möglichkeiten der Wortbildung kennen; grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Nomen: Einzahl, Mehrzahl, Fall, Geschlecht (4.2.a; 4.4.a)	I	I
Wüste Waldbewohner	3.3	grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Pronomen (4.4.a)	I	III
Wüste Waldbewohner	3.4	die Textproduktion und das Textverständnis durch die Anwendung von sprachlichen Operationen unterstützen (4.2.d)	I	I
Wüste Waldbewohner	3.5	grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Adjektiv: Grundform, Vergleichsstufen (4.4.a)	I	V
Wortarten	4.1	die Textproduktion und das Textverständnis durch die Anwendung von sprachlichen Operationen unterstützen; grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Wortart; Nomen: Einzahl, Mehrzahl, Fall, Geschlecht; Verb: Grundform, gebeugte Form (4.2.d; 4.4.a)	II	II
Wortarten	4.2	die Textproduktion und das Textverständnis durch die Anwendung von sprachlichen Operationen unterstützen; grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Wortart; Nomen: Einzahl, Mehrzahl, Fall, Geschlecht; Verb: Grundform, gebeugte Form (4.2.d; 4.4.a)	II	III
Wortarten	4.3	die Textproduktion und das Textverständnis durch die Anwendung von sprachlichen Operationen unterstützen; grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Wortart; Nomen: Einzahl, Mehrzahl, Fall, Geschlecht; Verb: Grundform, gebeugte Form (4.2.d; 4.4.a)	II	IV

Missverständnisse	5.1	Beziehung zwischen Absicht - sprachlichen Merkmalen - Wirkungen untersuchen; über Verstehens- und Verständigungsprobleme sprechen (4.1.a; 4.1.d)	III	III
Missverständnisse	5.2	Beziehung zwischen Absicht - sprachlichen Merkmalen - Wirkungen untersuchen; über Verstehens- und Verständigungsprobleme sprechen (4.1.a; 4.1.d)	III	IV
Der Zwerg	6.1	grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Wortfamilie; Wortart; Adjektiv: Grundform, Vergleichsstufen (4.4.a)	II	II
Der Zwerg	6.2	sprachliche Operationen nutzen: umstellen, ersetzen, ergänzen, weglassen; grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Wortfamilie; Wortfeld; Verb: Grundform, gebeugte Form (4.2.c; 4.4.a)	II	I
Der Zwerg	6.3	Wörter sammeln und ordnen (4.2.b)	I	III
Der Zwerg	6.4	sprachliche Operationen nutzen: umstellen, ersetzen, ergänzen, weglassen; grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Wortfamilie (4.2.c; 4.4.a)	II	I
Der Zwerg	6.5	grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Pronomen (4.4.a)	II	II
Der Zwerg	6.6	sprachliche Operationen nutzen: umstellen, ersetzen, ergänzen, weglassen; die Textproduktion und das Textverständnis durch die Anwendung von sprachlichen Operationen unterstützen (4.2.c; 4.2.d)	II	I
Aus alten Märchen	7.1	grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Verb: Grundform, gebeugte Form (4.4.a)	I	III
Aus alten Märchen	7.2	grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden (4.4): Verb: Grundform, gebeugte Form (4.4.a)	I	II

18. Anhang – Übersicht der Aufgabenmerkmale

Aufgabe	Teilaufgabe	Bildungsstandard	AFB ¹¹	Kompetenzstufe
Lückensätze 05	1.1	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen; über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.b; 5.1.d)	I	I
Lückensätze 01	1.2	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen; über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.b; 5.1.d)	I	I
Lückensätze 01	1.2L			
Lückensätze 06	1.3	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen; über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.b; 5.1.d)	I	III
Lückensätze 06	1.3L			
Lückensätze 07	1.4	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen; über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.b; 5.1.d)	I	I
Lückensätze 02	1.5	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen; über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.b; 5.1.d)	I	II
Lückensätze 02	1.5L			
Lückensätze 07	1.6	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen; über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.b; 5.1.d)	I	III
Lückensätze 07	1.6L			
Lückensätze 02	1.7	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen; über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.b; 5.1.d)	I	V
Lückensätze 02	1.7L			
Lückensätze 07	1.8	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen; über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.b; 5.1.d)	I	IV

¹¹ Anforderungsbereiche: I – Wiedergeben, II – Zusammenhänge herstellen, III – Reflektieren und beurteilen

Aufgabe	Teilaufgabe	Bildungsstandard	AFB ¹¹	Kompetenzstufe
Lückensätze 07	1.8L			
Lückensätze 01	1.9	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen; über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.b; 5.1.d)	I	V
Lückensätze 01	1.9L			
Lückensätze 01	1.10	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen; über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.b; 5.1.d)	I	III
Lückensätze 01	1.10L			
Otto übt schreiben	2.1.1	über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen; Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben/Übungsformen selbstständig nutzen/Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.d; 5.1.f)	I	I
Otto übt schreiben	2.1.1L			
Otto übt schreiben	2.1.2	über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen; Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben/Übungsformen selbstständig nutzen/Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.d; 5.1.f)		I
Otto übt schreiben	2.2.1	über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen; Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben/Übungsformen selbstständig nutzen/Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.d; 5.1.f)	I	II
Otto übt schreiben	2.2.1L			
Otto übt schreiben	2.2.2	über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen; Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben/Übungsformen selbstständig nutzen/Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.d; 5.1.f)		I
Otto übt schreiben	2.3.1	über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen; Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben/Übungsformen selbstständig nutzen/Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.d; 5.1.f)	I	III
Otto übt schreiben	2.3.1L			

Aufgabe	Teilaufgabe	Bildungsstandard	AFB ¹¹	Kompetenzstufe
Otto übt schreiben	2.3.2	über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen; Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben/Übungsformen selbstständig nutzen/Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.d; 5.1.f)		I
Otto übt schreiben	2.4.1	über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen; Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben/Übungsformen selbstständig nutzen/Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.d; 5.1.f)	I	I
Otto übt schreiben	2.4.1L			
Otto übt schreiben	2.4.2	über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen; Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben/Übungsformen selbstständig nutzen/Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.d; 5.1.f)	I	I
Richtig-Falsch 02	3.1	über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen; Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben/Übungsformen selbstständig nutzen/Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.d; 5.1.f)	I	I
Richtig-Falsch 03	3.2	über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen; Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben/Übungsformen selbstständig nutzen/Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.d; 5.1.f)	I	I
Sortieren 03	4	Rechtschreibhilfen verwenden / Wörterbuch nutzen/Rechtschreibhilfen des Computers kritisch nutzen (5.1.e)	I	II
Begründe 01	5.1	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b)	II	III
Begründe 06	5.2	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b)	II	II
Begründe 07	5.3	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b)	II	IV

