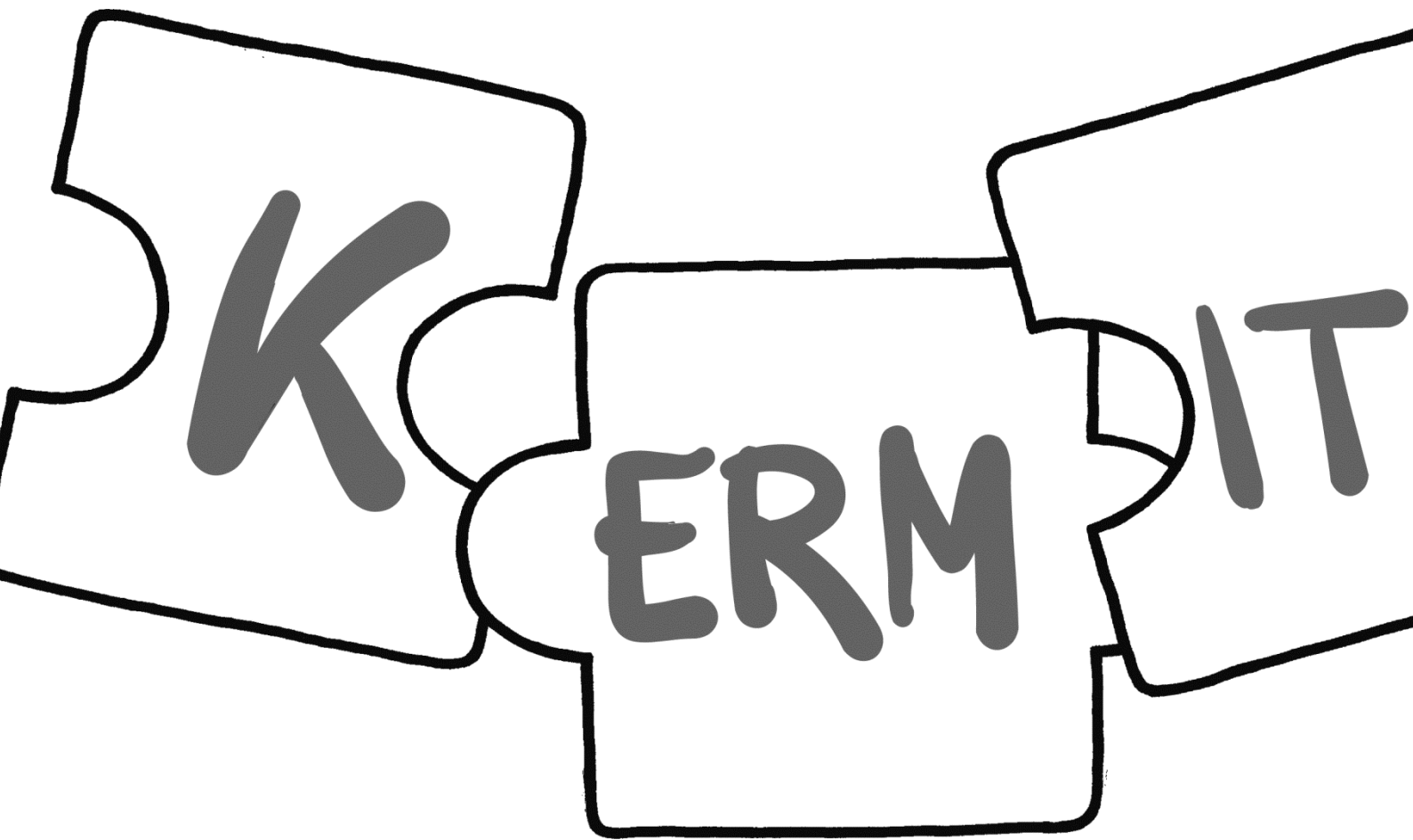


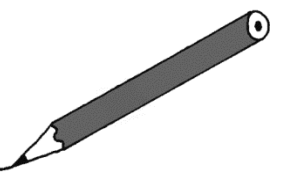


Kompetenzen **ermitteln**

Deutsch
Didaktisches Material

2023

8



Version **C**

Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

die vorliegende Veröffentlichung enthält die Aufgabenstellungen, Lösungen und didaktischen Kommentierungen der *KERMIT 8 Deutsch – Erhebung (Testheft C, 2023)*¹, die vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen der Humboldt-Universität zu Berlin (IQB) erstellt wurden. Die didaktischen Materialien sollen nicht nur ganz konkret über die Bildungsstandards Deutsch und einen entsprechenden kompetenzorientierten Unterricht informieren, sondern sie sollen vor allem Sie als Lehrkraft in Ihrem täglichen Bemühen um einen solchen Unterricht unterstützen. Aus diesem Grund werden in dieser Handreichung allgemeine Informationen zu getesteten Kompetenzbereichen gegeben. Anschließend werden die bei KERMIT 8 (2023) im Testheft B eingesetzten Aufgaben mitsamt ihren jeweiligen Lösungen und didaktischen Kommentierungen wiedergegeben.

Wir möchten Sie darauf hinweisen, dass die vorliegende Veröffentlichung keine Testergebnisse Hamburger Schülerinnen und Schüler enthält; die Rückmeldung der Testergebnisse Ihrer Schülerinnen und Schüler erhalten Sie über Ihre Schulleitung direkt vom Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. Sie können das didaktische Material für Ihre persönlichen (Unterrichts-)Zwecke in gewohnter Weise vervielfältigen und weitergeben. Die Aufgaben enthalten teilweise urheberrechtlich geschütztes Material (Fotografien, Grafiken, Texte etc.). Das IQB hat für die Länder bzw. deren Behörden, Schulen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, sowie Eltern für April 2022 bis März 2025 die nicht-kommerziellen, räumlich und medial unbeschränkten Nutzungsrechte erworben.² Ab April 2025 dürfen die Aufgaben der Testhefte 2023 nicht mehr für den allgemeinen Gebrauch vervielfältigt oder elektronisch verteilt werden.³

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

Ihr KERMIT-Team am Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung

Beltgens Garten 25

20537 Hamburg

Mail: kermit@ifbg.hamburg.de

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

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

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

Inhaltsverzeichnis

1. Allgemeine Erläuterungen zu KERMIT-8 im Fach Deutsch	1
2. Kompetenzorientierung und Bezug zu den Bildungsstandards	1
2.1 Kompetenzen im Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘	1
2.2 Kompetenzstufenmodell für den Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘	3
2.3 Kompetenzen im Kompetenzbereich ‚Zuhören‘	6
2.4 Kompetenzstufenmodell für den Kompetenzbereich ‚Zuhören‘	7
3. Beschreibung der Kompetenzbereiche	10
3.1 Beschreibung des Kompetenzbereichs ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘	10
4. Anregungen für den Unterricht im Kompetenzbereich ‚Orthografie‘	17
5. Leseaufgaben	22
Aufgabe 1: Das Jahr, in dem ich lügen lernte	22
Aufgabe 2: Stimmt’s? Radfahren	45
6. Zuhören	65
Aufgabe 1: Riesenkalmar	65
Aufgabe 2: Krabat	85
7. Literaturverzeichnis	99
7.1 für den Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘	99
7.2 für den Kompetenzbereich Zuhören	101
7.3 Weiterführende Literatur und Materialien zum Kompetenzbereich ‚Zuhören‘	104
8. Glossar	106

1. Allgemeine Erläuterungen zu KERMIT-8 im Fach Deutsch

In KERMIT-8 Deutsch werden im Jahr 2023 die Kompetenzbereiche ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ sowie ‚Orthografie‘ überprüft. Zu beiden Kompetenzbereichen gibt es in diesem Durchgang jeweils ein Basismodul und drei Ergänzungsmodule in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden.

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

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

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

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

Im Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ besteht das Basismodul aus der Aufgabe *„Das Jahr, in dem ich lügen lernte“*.

Im Kompetenzbereich ‚Zuhören‘ bildet die Aufgabe *„Riesenkalmar“* das Basismodul.

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

In diesem Teil erfolgt eine fachliche Einführung in die getesteten Kompetenzbereiche. Der Fokus liegt dabei auf dem Kompetenzbereich ‚Lesen‘, zu dem im Abschnitt 4 allgemeinere Hinweise und Anregungen für den Unterricht gegeben werden. Verwendete Fachtermini – auch aus dem Teilbereich III – werden für beide Kompetenzbereiche in einem Glossar im Anhang erläutert. Im Anhang befinden sich zudem Verweise auf weiterführende Literatur und geeignete Unterrichtsmaterialien.

2. Kompetenzorientierung und Bezug zu den Bildungsstandards

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

Für die einzelnen Bereiche werden in den Bildungsstandards Kompetenzen aufgeführt, die die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Sekundarstufe I erworben haben sollten. Da diese als Fähigkeiten beschrieben werden, gewährleisten die Bildungsstandards trotz der Verbindlichkeit der Kompetenzanforderungen ein hohes Maß an inhaltlicher und methodischer Freiheit und ermöglichen somit auch eine Individualisierung des Kompetenzerwerbs.

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

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

- verschiedene Lesetechniken beherrschen; hier vor allem: über grundlegende Lesefertigkeiten verfügen: flüssig, sinnbezogen, überfliegend, selektiv (3.1.2)

- Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden (3.2)
- literarische Texte, Sach- und Gebrauchstexte sowie Medien verstehen und nutzen (3.3; 3.4; 3.5)

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

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

Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden:

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

Literarische Texte verstehen und nutzen:

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

Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen:

- verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden: z. B. informieren: Nachricht; appellieren: Kommentar, Rede; regulieren: Gesetz, Vertrag; instruieren: Gebrauchsanweisung (3.4.1)
- Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen (3.4.3)
- nicht-lineare Texte auswerten (3.4.4)
- Intention(en) eines Textes erkennen, insbesondere Zusammenhang zwischen Autorintention(en), Textmerkmalen, Leseerwartungen und Wirkungen (3.4.5)
- aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen (3.4.6)

Natürlich ist eine dichotome Einteilung in literarische und Sach- und Gebrauchstexte für eine Vielzahl von Texten nicht praktikabel und widerspricht in großen Teilen der lesealltäglichen und lese-didaktischen Erfahrung. Diese Unterteilung soll hier also nur als grobe Orientierung verstanden werden und die Zuordnung der jeweiligen Kompetenzen erfolgt im Rahmen von

KERMIT-8 keinesfalls statisch. So bedienen sich natürlich auch Sach- und Gebrauchstexte im Leseralltag häufig einer bildlichen Sprache, Appelltexte evozieren bestimmte Assoziationen durch Wort- und Satzfiguren (3.3.7) oder steuern die Leserlenkung und -bindung durch eine Erzählinstanz oder einen Perspektivenwechsel (3.3.6). Wie der Standard 3.4.1 zeigt, liegt dem Sachtextverständnis in KERMIT-8 Deutsch ein weiterer Sachtextbegriff zugrunde, der diese nicht nur auf ihre prototypische Funktion der Informationsvermittlung reduziert. Vielmehr greift hier eine textpragmatische Unterscheidung, die Texte mit faktuellem von Texten mit fiktionalem Geltungsanspruch unterscheidet. Die Inhalte und Darstellungsstrategien beider Textarten können aber sowohl fiktionalisierende als auch faktualisierende Elemente aufweisen. Diesem Umstand wird bei der Auswahl, Erstellung, Zuordnung und Auswertung der einzelnen Aufgaben und Teilaufgaben Rechnung getragen.

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

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

Kompetenzstufe Ia: Lokalisieren und Wiedergeben prominenter Einzelinformationen

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

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

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

Kompetenzstufe Ib: Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen

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

Die Schülerinnen und Schüler können weniger prominent platzierte Informationen in strukturell komplexeren Texten lokalisieren und verarbeiten. Bei zentralen und prominenten Einzelinformationen gelingt ihnen dies auch dann, wenn diese Informationen in paraphrasierter Form vorgegeben werden. Einfache Inferenzleistungen (Schlussfolgerungen), die zum

Beispiel auf das Handlungsmotiv eines Protagonisten in erzählenden Texten oder auf das zentrale Textthema eines Sachtextes abzielen, können dann bewältigt werden, wenn die Bearbeitung der Aufgabe durch ein geschlossenes Format erleichtert wird. Für das Textverständnis zentrale Inhalte können in Kurzantworten oder im offenen Format sinngemäß wiedergegeben werden.

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

Kompetenzstufe II: Informationen miteinander verknüpfen und Textstrukturen erfassen

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

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

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

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

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe III sind weitgehend in der Lage, im Text verstreute Informationen miteinander zu verknüpfen, eigene Inferenzen (Schlussfolgerungen) zu ziehen und sowohl kontinuierliche als auch diskontinuierliche Texte, wie z. B. Diagramme, ansatzweise als Ganze zu erfassen.

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

vorgegebenen Antwortoptionen. Items zur Differenzierung von Textsorten und zur Identifizierung des Textthemas werden ebenfalls bewältigt.

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

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

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

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

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

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

Kompetenzstufe V: Interpretieren, Begründen und Bewerten

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe V zeigen ein umfassendes globales wie auch detailliertes Verstehen des Gesamttextes und seiner Gestaltung. Sie können mit großer Sicherheit Textthemen identifizieren, Textsorten differenzieren und aus Texten eigenständig Informationen inferieren (schlussfolgern). Darüber hinaus sind sie in der Lage, inhaltliche und sprachliche Strukturen zu reflektieren, eigene Interpretationsansätze – auch zu inhaltlich und strukturell schwierigen Texten – zu entwickeln und fremde Interpretationshypothesen begründet zu bewerten. Des Weiteren können in Sachtexten Informationen von Wertungen unterschieden, in erzählenden Texten Erzählstrategien reflektiert sowie in argumentierenden Texten der rhetorische Aufbau erkannt und erläutert werden. Das Verhalten von Figuren in erzählenden Texten wird auf dieser Kompetenzstufe nicht nur benannt, sondern auch bewertet. Zudem sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, die sprachliche Gestaltung lyrischer und erzählender Texte in Hinblick auf ihre Leserwirkung zu reflektieren und zu erläutern.

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

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

Auch für den Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ liegt ein sechsstufiges integriertes Kompetenzstufenmodell vor, das ebenfalls im Internet zum Download bereitsteht.⁴

2.3 Kompetenzen im Kompetenzbereich ‚Zuhören‘

Der Kompetenzbereich ‚**Sprechen und Zuhören**‘ wird in den Bildungsstandards unterteilt in die Kompetenzen ‚**zu anderen sprechen**‘, ‚**mit anderen sprechen**‘, ‚**vor anderen sprechen**‘, ‚**verstehend zuhören**‘ und ‚**szenisch spielen**‘. Aufgrund der Beschränkung auf schriftliche Lösungsformate können die Bereiche ‚**sprechen**‘ und ‚**szenisch spielen**‘ jedoch nicht im Rahmen von groß angelegten Lernstandserhebungen getestet werden. Darum finden sich in KERMIT 8 2023 nur Aufgaben, die das verstehende Zuhören innerhalb ausschließlich rezeptiver Kontexte testen. Als Aufgabenstämme dienen dabei authentische Hörtexte, die speziell für Zuhörsituationen produziert wurden.

Der Teilbereich ‚verstehend zuhören‘ wird in folgende Teilkompetenzen aufgefächert:

- HSA/MSA: Gesprächsbeiträge anderer verfolgen und aufnehmen (1.4.1)⁵,
- HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2) sowie
- HSA/MSA: Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln (1.4.3).

Zusätzlich zu diesen Subkomponenten werden auch hier Methoden und Arbeitstechniken als Stützkomponenten aufgeführt, die in Verbindung mit den jeweiligen Inhalten erworben werden. Für den Kompetenzbereich ‚**verstehend zuhören**‘ sind dabei die folgenden Methoden und Arbeitstechniken von besonderer Relevanz (1.M.4):

- sich gezielt sachgerechte Stichwörter aufschreiben
- eine Mitschrift anfertigen
- Notizen selbstständig strukturieren und Notizen zur Reproduktion des Gehörten nutzen, dabei sachlogische sprachliche Verknüpfungen herstellen

Da mit den KERMIT-8-Zuhöraufgaben das Verständnis von Hörtexten überprüft wird, werden zur Beschreibung der Teilaufgaben in diesem Bereich oft auch Standards aus dem Kompetenzbereich ‚**Lesen – mit Texten und Medien umgehen**‘ aufgeführt.

⁴ https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/iKSM_Lesen_2016_.pdf

⁵ Die Nummerierung entspricht der Nummerierung in der anhängenden Synopse der Bildungsstandards für den Hauptschul- und den Mittleren Schulabschluss (siehe Anlage) und nicht der Kapitelnummerierung in den veröffentlichten Bildungsstandards der KMK.

Teilkompetenz ‚literarische Texte verstehen und nutzen‘

- HSA/MSA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5)
- HSA: grundlegende Gestaltungsmittel erkennen und ihre Wirkungen einschätzen: z. B. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder // MSA: sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern) (3.3.7)
- HSA: eigene Deutungen des Textes entwickeln, mit anderen darüber sprechen und am Text belegen // MSA: eigene Deutungen des Textes entwickeln, am Text belegen und sich mit anderen darüber verständigen (3.3.8)

Teilkompetenz ‚Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen‘

- HSA: verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden: informieren (z. B. Lexikontext), appellieren (z. B. Werbetext), regulieren (z. B. Jugendschutzgesetz, Arbeitsvertrag), instruieren (z. B. Bedienungsanleitung) // MSA: verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden: z. B. informieren: Nachricht; appellieren: Kommentar, Rede; regulieren: Gesetz, Vertrag; instruieren: Gebrauchsanweisung (3.4.1)
- HSA: Intention(en) eines Textes erkennen // MSA: Intention(en) eines Textes erkennen, insbesondere Zusammenhang zwischen Autorintention(en), Textmerkmalen, Leseerwartungen und Wirkungen (3.4.5)

Teilkompetenz ‚Medien verstehen und nutzen‘

- HSA: wesentliche Darstellungsmittel eines Mediums und deren Wirkungen kennen und einschätzen // MSA: wesentliche Darstellungsmittel kennen und deren Wirkungen einschätzen (3.5.4)

Die Abstufungen, welche diese Fertigkeiten annehmen können, werden im Kompetenzstufenmodell für den Bereich ‚Zuhören‘ beschrieben. Darin ist jede Kompetenzstufe „durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert, die Schüler und Schülerinnen auf dieser Stufe bewältigen können, nicht aber auf niedrigeren Stufen“ (Klieme et al. 2007: 76).⁶ Zudem werden in dem Modell Regelstandards beschrieben und Mindestanforderungen verankert, die von allen Schüler*innen mit Hauptschul- bzw. Mittlerem Schulabschluss erreicht werden sollen.

2.4 Kompetenzstufenmodell für den Kompetenzbereich ‚Zuhören‘

Im Folgenden wird das integrierte Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards des Teilbereichs ‚Zuhören‘ im Fach Deutsch für den Hauptschul- und den Mittleren Schulabschluss beschrieben:

Kompetenzstufe Ia (bis 319): Wiedererkennen und Wiedergeben prominenter Einzelinformationen

Schüler*innen auf der untersten Kompetenzstufe gelingt es, prominente Einzelinformationen aus Hörtexten zu verarbeiten und zu erinnern. Dabei handelt es sich häufig um zentrale

⁶ Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards nicht als Modelle für die individuelle Kompetenzentwicklung zu sehen sind, sondern als Beschreibungen möglicher Kompetenzausprägungen, die in einer bestimmten Population im jeweiligen Kompetenzbereich vorliegen können.

Informationen. Nur in wenigen Fällen kann lokale Kohärenz hergestellt werden, indem benachbarte Einzelinformationen miteinander verknüpft werden. Der Aufbau globaler Kohärenz gelingt ebenfalls nur vereinzelt, zum Beispiel bei der Identifikation des Hauptthemas oder prominenter Teilthemen von Hörtexten, die durch ein geschlossenes Itemformat erleichtert wird.

Generell gelingt den Schüler*innen vor allem die Bearbeitung von Items, die mögliche Antwortoptionen vorgeben. Zentrale Einzelinformationen können demnach zwar vornehmlich wiedererkannt, jedoch weniger häufig eigenständig wiedergegeben werden. Die Bearbeitung der Items fällt den Schüler*innen zudem dadurch leichter, dass der Stimulus zweimal gehört wird und/oder dass ihre Aufmerksamkeit stark gelenkt wird, indem zum Beispiel schon vor dem Hören des Textes auf Beachtenswertes hingewiesen wird. Auch durch das Lesen der Items vor dem Hören wird die Bearbeitung vereinfacht.

Schüler*innen auf dieser Kompetenzstufe verfehlen deutlich die Vorgaben, die in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) im Teilbereich ‚Zuhören‘ festgelegt sind. Dies gilt sowohl für die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss als auch für die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss. Die Kompetenzstufe Ia beschreibt dementsprechend ein Leistungsniveau, auf dem auch das Bildungsminimum im Sinne des Mindeststandards noch nicht erreicht wird.

Kompetenzstufe Ib (320-389): Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen

Schüler*innen auf Kompetenzstufe Ib sind in der Lage, lokale Kohärenz zwischen benachbarten Einzelinformationen aufzubauen. Verstreute Einzelinformationen können in wenigen Fällen miteinander verknüpft werden, sodass der Aufbau globaler Kohärenz ansatzweise gelingt.

Prominente Einzelinformationen können auch ohne vereinfachende Faktoren wie mehrmaliges Hören oder spezifische Zuhöraufträge wiedererkannt beziehungsweise wiedergegeben werden; vereinzelt gelingt dies selbst für weniger prominent platzierte Informationen. Angaben zur Funktion und zum Genre des Hörtextes (Textsorte) können in wenigen Fällen gemacht werden. Außerdem sind die Schüler*innen in der Lage, den Aufbau eines kurzen, strukturell einfachen Hörtextes zu reflektieren.

Die Leistungen der Schüler*innen, die diese Kompetenzstufe erreichen, entsprechen noch nicht dem mit den Bildungsstandards der KMK definierten Niveau. Dies gilt sowohl für die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss als auch für die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss. Da aber einfache Verknüpfungen des Gehörten gelingen und Textsortenkenntnisse bereits ansatzweise vorhanden sind, wird der Mindeststandard für den Hauptschulabschluss auf dieser Stufe erreicht.

Kompetenzstufe II (390-459): Informationen miteinander verknüpfen und den Hörtext einem Genre (Textsorte) zuordnen

Schüler*innen auf Kompetenzstufe II gelingt es, mehrere aufeinanderfolgende Einzelinformationen miteinander zu verknüpfen. Teilweise können hieraus zudem Inferenzen (Schlussfolgerungen) gezogen werden. Einige strukturelle Merkmale von Hörtexten werden erkannt. Weiterhin können – vorwiegend bei Items im geschlossenen Format – das Genre (Textsorte) angegeben sowie ein einfacher Interpretationsansatz bewertet werden. Außerdem werden Items gelöst, bei denen verschiedene Sprecher*innen identifiziert und vom Tonfall auf

deren Stimmungslage geschlossen werden muss. Dabei handelt es sich jedoch um eher einfache Inferenzleistungen. Auch ein für den Handlungsverlauf relevantes Hintergrundgeräusch kann zutreffend gedeutet werden. Die Schüler*innen sind in der Lage, im Text explizit genannte Einzelinformationen zunehmend auch dann selbstständig zu formulieren, wenn diese Informationen zum Teil nicht prominent platziert sind.

Schüler*innen auf dieser Kompetenzstufe zeigen Leistungen, die den Bildungsstandards der KMK für den Hauptschulabschluss entsprechen. Damit erreichen sie den Regelstandard für den Hauptschulabschluss. Die in den Bildungsstandards der KMK definierten Kompetenzniveaus für den Mittleren Schulabschluss werden jedoch noch nicht erreicht. Da aber komplexere Verknüpfungen des Gehörten und Inferenzleistungen bereits gelingen, strukturelle Merkmale erkannt werden und das Genre (Textsorte) zumeist angegeben werden kann, ist auf dieser Kompetenzstufe auch der Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss erreicht.

Kompetenzstufe III (460-549): Verstreute Informationen miteinander verknüpfen, der Vorlage paraverbale Informationen abgewinnen und den Hörtext ansatzweise als Ganzen erfassen

Schüler*innen auf Kompetenzstufe III sind weitgehend in der Lage, schnell aufeinanderfolgende oder im Hörtext verstreute Informationen miteinander zu verknüpfen, eigene Inferenzen (Schlussfolgerungen) zu ziehen und den Hörtext als Ganzen zu erfassen. So kann zum Beispiel das Hauptthema des Hörtextes auch selbstständig angegeben werden. Die Schüler*innen können zudem Items bewältigen, die sich auf strukturelle Merkmale oder auf das Genre (Textsorte) von schwierigeren Hörtexten beziehen. Weiterhin können nicht nur vorgegebene Interpretationsansätze bewertet, sondern auch eigene Interpretationsansätze entwickelt werden.

Charakteristisch für die Kompetenzstufe III ist außerdem, dass auch paraverbale Informationen erfasst werden. So können etwa verschiedene Sprecher*innen identifiziert, ihre Sprechweisen beurteilt und ihre Intentionen erschlossen werden. Zudem können die Schüler*innen auch für das Verständnis weniger zentrale Einzelinformationen wiedererkennen und wiedergeben.

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

Kompetenzstufe IV (550-629): Auf der Ebene des Hörtextes wesentliche Zusammenhänge erkennen, die Gestaltung reflektieren und weniger prominent platzierte Einzelinformationen erinnern

Schüler*innen auf Kompetenzstufe IV sind in der Lage, auf Ebene des Hörtextes wesentliche Zusammenhänge zu erkennen und zu reflektieren. Dies gelingt ihnen überwiegend auch bei strukturell und thematisch schwierigen, längeren Hörtexten, die nur einmal gehört werden. Gelöst werden auf dieser Stufe zudem Items zur Struktur und zur sprachlichen Gestaltung, zur Funktion von Teilen des Hörtextes sowie zum Gesamtkonzept einer Sendung beziehungsweise eines Hörtextes. Items zum Erinnern von weniger prominent platzierten Einzelinformationen in langen Hörtexten werden sicher gelöst, auch wenn diese Informationen

in paraphrasierter oder stärker abstrahierter Form wiedergegeben werden und es sich um Details handelt, die für das Gesamtverständnis weniger relevant sind. Des Weiteren lösen Schüler*innen auf dieser Stufe Items, bei denen schnell aufeinanderfolgende Detailinformationen verknüpft und Fragestellungen dazu während des Hörens bearbeitet werden müssen, sowie Items, die komplexere Inferenzen (Schlussfolgerungen) erfordern.

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

Kompetenzstufe V (ab 630): Anspruchsvolle Rezeptionsleistungen, Interpretieren, Begründen und Bewerten

Schüler*innen auf Kompetenzstufe V zeigen ein umfassendes globales wie auch detailliertes Verstehen des Gesamthörtextes. Sie können mit großer Sicherheit Textthemen identifizieren, Gesprächssituationen erfassen und Zuordnungen zu einem Genre (Textsorte) leisten. Darüber hinaus können sie vorliegende inhaltliche und sprachliche Strukturen – auch in Verbindung mit der Identifizierung einzelner Sprecher*innen – reflektieren, vorgegebene Interpretationshypothesen bewerten und auch zu inhaltlich und strukturell schwierigen Hörtexten eigene Interpretationsansätze entwickeln. Weiterhin sind sie in der Lage, das Gesprächsverhalten oder die Vortragsweise einer Person zu bewerten. Dabei berücksichtigen sie auch paraverbale Informationen. Die Schüler*innen kennen zudem die Unterschiede zwischen konzeptionell mündlicher und konzeptionell schriftlicher Sprache und beziehen diese in ihre Überlegungen ein. Auch Hintergrundmusik und Hintergrundgeräusche können erinnert und in ihrer Funktion für den Hörtext oder für einzelne Teile des Hörtextes bewertet werden.

Explizit genannte, aber wenig prominent platzierte Einzelinformationen in längeren, inhaltlich und/oder sprachlich komplexen Hörtexten werden auf dieser Stufe sicher wiedergegeben und verarbeitet. Ebenfalls können Verknüpfungen von – auch über den Hörtext verstreuten – Informationen hergestellt und anschließende Schlussfolgerungen geleistet werden. Dies gelingt selbst dann, wenn die Schwierigkeit der Items, beispielsweise durch eine hohe Informationsdichte oder dadurch, dass die Bearbeitung des Items während des Hörens eine syntaktische Einpassung oder paraphrasierte Wiedergabe erfordert, erhöht ist.

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

3. Beschreibung der Kompetenzbereiche

3.1 Beschreibung des Kompetenzbereichs ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘

Lesen als Prozess der aktiven Rekonstruktion von Bedeutung

In der Leseforschung besteht weitgehender Konsens über den Lesebegriff, der ganz wesentlich in der Kognitionstheorie fundiert ist. „Gegenwärtige kognitionstheoretische Modelle gehen davon aus, dass Lesen ein kognitiv konstruktiver Vorgang ist, der die aktive Bildung

von Bedeutungen verlangt“ (Rosebrock/Nix 2010: 17). Diese Hervorhebung der aktiven und konstruktiven Leistungen der*des Lesers*Leserin, einen Text mit Bedeutung zu versehen auf der Grundlage von Vorwissen, Lesemotivation und grundlegenden Lesefertigkeiten, legt den Grundstein für einen didaktisch umsetzbaren Kompetenzbegriff.

Lesekompetenz in den Bildungsstandards

„Die Bildungsstandards haben Lesekompetenz sehr hoch platziert“, bemerkt Köster (2006: 219), und so finden sich Hinweise zur Lesekompetenz in nahezu allen Kompetenzbereichen. Es wird schnell sichtbar, dass das Lesekompetenzmodell der Bildungsstandards Aspekte des PISA-Modells aufgreift. So sollen die zu entwickelnden Kompetenzen ganz im Sinne von literacy als Schlüsselkompetenz dazu dienen, die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen, Leseerfahrungen zu nutzen und zwischen der Lebenswirklichkeit und den virtuellen Medien zu unterscheiden. Auch die von PISA akzentuierte konstruktive geistige Leistung beim Lesen findet sich wieder in dem Begriffspaar „Reflektieren und Bewerten“ (KMK 2004, 2005: 15). Über dieses literacy-Konzept hinaus orientieren sich die Bildungsstandards aber auch an einem erweiterten Modell von Lesekompetenz, indem sie Lesemotivation wie auch Anschlusskommunikation berücksichtigen. So betrachten sie Verstehens- und Verständigungskompetenzen als Voraussetzung für die Teilnahme am kulturellen Leben, wollen die Lesefreude und das Leseinteresse fördern und zur Ausbildung von Empathie und Fremdverstehen beitragen (vgl. Köster 2006: 221).

„In ihrer fachlichen Konkretisierung leisten die Standards einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Lesekompetenz“ (Köster 2006: 220), indem beispielsweise Lesetechniken und Strategien zum Leseverstehen verbindlich gemacht werden. Auch die Rolle des Vorwissens wird explizit gemacht, etwa „die eigenen Kenntnisse mit dem Thema, dem Hauptgedanken, der Problemstellung verbinden“, „inhaltliche und methodische Kenntnisse auf unbekannte Sachverhalte sinnvoll beziehen“, „Verfahren zur Textstrukturierung kennen und selbstständig anwenden“ (KMK 2004: 18, 18, 13).

Es bleibt festzuhalten, dass sich in den Bildungsstandards ein gegenüber PISA erweiterter Lesekompetenzbegriff findet, der auf einem breiten fachdidaktischen Fundament aufruht. Alle Dimensionen der Lesekompetenz sollen im Unterricht gefördert werden. Betont werden muss aber: „Nicht bei der eigentlichen Kompetenzdiagnostik, wohl aber bei der Analyse der Genese und bei der Gestaltung von Fördermaßnahmen ist daher dem erweiterten Konzept von Lesekompetenz Rechnung zu tragen“ (Gold 2018: 15). So spielen hinsichtlich der Messung von Lesekompetenz in KERMIT-8 ausschließlich die testbaren kognitiven Lesefähigkeiten eine Rolle, die sich im konkreten Leseprozess abbilden und die zugleich als Grundstein der Lesekompetenz anzusehen sind. Ohne diese können weitere Aspekte der Lesekompetenz wie Lesefreude und Kommunikation über Gelesenes nicht angemessen realisiert werden.

Der Leseprozess

Der Leseprozess besteht in Anlehnung an das kognitionstheoretische Lesemodell nach Richter/Christmann (2002) aus fünf Teilprozessen, die verschiedenen Hierarchie-Ebenen zugeordnet werden und im konkreten Leseprozess miteinander agieren. Die hierarchieniedrigen Prozessebenen laufen zu einem großen Teil automatisiert ab und sind ihrerseits in zwei Prozessebenen zu unterteilen:

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

Die hierarchie hohen Prozessebenen unterteilen sich in drei Ebenen:

- Globale Kohärenzbildung
- Bildung von Superstrukturen
- Erkennen rhetorischer Strategien (Darstellungsstrategien)

Das Ergebnis des Leseprozesses ist eine „[...] innere, gleichsam holistische Repräsentation des Gelesenen, das **mentale Modell**, in das neue Textmomente ständig Eingang finden, sodass es korrigiert, differenziert, insgesamt: prozessiert wird“ (Rosebrock/Nix 2010: 20, Herv. im Orig.).

Die verschiedenen Prozessebenen des Lesens

Prozessebene: Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung

Diese Prozessebene beginnt bei den basalen Lesefähigkeiten: Buchstaben und Wörter werden auf der Grundlage von im Gedächtnis gespeicherten Buchstabeneinheiten identifiziert: „Die semantische Verfügbarkeit von Wörtern in ihrer Buchstabengestalt ist wichtig für die Geschwindigkeit und für die kognitive Mühelosigkeit, in der sie identifiziert werden können“ (Rosebrock/Nix 2010: 18). Zum Verstehen eines Satzes müssen Wortfolgen auf der Grundlage ihrer semantischen Relationen zu einem Satzganzen verbunden werden. Dieser Prozess wird erleichtert, wenn „Top-down“-Leistungen (wissensgeleitete Verarbeitungsrichtung) zur Unterstützung eingesetzt werden können. Es wird Vorwissen aktiviert, über das auch schon Leseanfänger*innen verfügen, wie ein differenzierter Wortschatz oder ein ausreichendes Kontextwissen. Die andere Verarbeitungsrichtung ist die textgeleitete „Bottom-up“, schwächere Leser*innen müssen sich ganz auf die einzelnen Buchstaben oder Wörter konzentrieren, um zu einem sinnvollen Satzganzen zu kommen.

Einflussfaktoren

Wesentliche Determinanten der Lesefähigkeit sind auf dieser Prozessebene die phonologische Rekodierung, der lexikalische Zugriff, die syntaktische und semantische Analyse von Wortfolgen wie auch die Leseflüssigkeit, genannt fluency (Rosebrock/Nix 2010). Die Leseflüssigkeit stellt einen wichtigen Einflussfaktor auf die Leseleistung auch von schwächeren Schülerinnen und Schülern der höheren Jahrgangsstufen dar. Daten aus der Förderpraxis belegen einen direkten Zusammenhang zwischen den Einzelkomponenten der Leseflüssigkeit und dem Textverstehen. Der Begriff der Leseflüssigkeit umfasst die Lesegenauigkeit, die Automatisierung, die Lesegeschwindigkeit und die Prosodie, also die Fähigkeit, einen Satz oder Text mit der angemessenen Betonung zu lesen. Die Dekodierfähigkeit ist eng verbunden mit der begrenzten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses: Defizite im Erkennen von Wörtern und ihrer Zuordnung zu Bedeutungen führen zu einer höheren Belastung im Arbeitsgedächtnis. Die Lesegenauigkeit, also die Fähigkeit zur exakten De- bzw. Rekodierung von Wörtern wie auch die Automatisierung dieser Dekodierfähigkeit, ist didaktisch beeinflussbar.

Prozessebene: Lokale Kohärenzbildung auf der Satzebene

Auf dieser Ebene werden semantische und syntaktische Relationen zwischen aufeinanderfolgenden Sätzen aufgebaut, um zu einer zusammenhängenden Textrepräsentation zu gelangen. Ein*e gute*r Leser*in schafft es ohne Probleme, auf dieser Ebene Sinnzusammenhänge aufzubauen, indem er durch das Herstellen von Inferenzen Leerstellen im Text sinnvoll ergänzt. Schwächere Leser*innen hingegen, die auch nicht über sprachliches und extratextuelles Kontextwissen verfügen, hangeln sich mühsam von Satz zu Satz und können nur schwer einen sinnvollen Zusammenhang zwischen den einzelnen Sätzen herstellen.

Einflussfaktoren

Eine wichtige Determinante, die unmittelbar mit der Lesegeschwindigkeit und der Automatisierung zusammenhängt, ist auch hier die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses. Wenn zu viel Zeit und Aufwand gebraucht werden, um einen Satz zu erlesen und zu verstehen, ist die Kapazität des Gedächtnisses bis zum Erlesen des nächsten Satzes schon erschöpft und

der*die Leser*in weiß nicht mehr, was am Anfang stand. Das bereichsspezifische Vorwissen bildet einen ganz erheblichen Einflussfaktor: „Besonders bemerkenswert ist die Tatsache, dass Defizite in hierarchieniedrigen Lesefähigkeitskomponenten durch angemessenes inhaltliches Vorwissen vollständig ausgeglichen werden können“ (Richter/Christmann 2002: 20). Ebenso wichtig ist es, eine semantische und syntaktische Analyse der Sätze vornehmen zu können, um sie sinnvoll verbinden zu können.

Prozessebene: Globale Kohärenzbildung

„Aber komplexeres Leseverstehen fängt erst an, wenn die lokalen Kohärenzen nicht nur hergestellt, sondern auch in reduzierenden Organisationsvorgängen verdichtet und miteinander verknüpft werden“ (Rosebrock/Nix 2010: 19). Erst jetzt kann der*die Leser*in eine genaue Vorstellung davon bilden, um was es in dem Text eigentlich geht, er*sie fügt die kleinen lokalen Kohärenzen zu einem großen Ganzen, zur globalen Kohärenz zusammen. Hierfür wendet er*sie Makroregeln an wie Auslassen, Generalisieren und Konstruieren, um zu einer Makrostruktur des Textes zu gelangen.

Einflussfaktoren

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

Prozessebene: Bildung von Superstrukturen

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

Einflussfaktoren

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

Prozessebene: Erkennen rhetorischer Strategien (Darstellungsstrategien)

Auf dieser hierarchiehöchsten Ebene nimmt der*die Leser*in eine Metaperspektive ein und versucht, die rhetorischen, stilistischen und argumentativen Strategien zu ermitteln, mit deren Hilfe der*die Autor*in seine*ihre Textintention umzusetzen sucht. Somit bilden die Kenntnis und das Ermitteln von Darstellungsstrategien die wesentlichen Anforderungen im Leseprozess. Dies spielt zum Beispiel beim Erkennen von Märchenparodien eine wesentliche Rolle, aber auch, um Information, Wertung oder Persuasion in einem Text erkennen und reflektieren zu können.

Einflussfaktoren

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

Schwierigkeitsbestimmende Merkmale von Texten

Neben diesen leserseitigen Prozessanforderungen gibt es natürlich auch textseitige Einflussfaktoren, die den Aufbau eines mentalen Modells begünstigen bzw. erschweren können. Diese können intra- und extratextuell begründet sein. Juliane Köster fasst folgende schwierigkeitsbestimmenden Merkmale literarischer Texte zusammen (Köster 2005) – ihre Übertragung und Anwendung auf Sach- und Gebrauchstexte ist jedoch größtenteils möglich und durchaus fruchtbar:

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

(nach: Juliane Köster, Wodurch wird ein Text schwierig? Ein Test für die Fachkonferenz. In: Deutschunterricht 5/2005, S. 35)

3.2 Beschreibung des Kompetenzbereichs ‚Zuhören‘

‚Zuhören‘ ist ein Teilbereich des Kompetenzbereichs ‚Sprechen und Zuhören‘ und von zentraler Bedeutung sowohl für den Unterricht als auch für das soziale und berufliche Leben. In durchschnittlich zwei Dritteln der Unterrichtszeit wird von Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie – sowohl in dialogisch als auch in monologisch ausgerichteten Kommunikationssituationen – zuhören (vgl. Imhof 2008). Mit Erreichen des Mittleren Schulabschlusses sollen sie „über eine Gesprächskultur [verfügen], die von aufmerksamem Zuhören und respektvollem Gesprächsverhalten geprägt ist“ (KMK-Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, 8).

Zuhören wird in Anlehnung an kognitionspsychologische Modelle als „intentionale Selektion, Organisation und Integration verbaler und nonverbaler Informationen mündlich vermittelter Kommunikation“ definiert (Imhof und Klatte 2011, 15). Während das Hören automatisch stattfindet, wenn ein akustischer Reiz auf das Trommelfell trifft, wird beim Zuhören die Aufmerksamkeit gezielt auf das Gehörte gelenkt und dieses weiterverarbeitet (Imhof 2013). Da aber auf den Menschen ständig eine Fülle an akustischen Reizen trifft, wie z. B. natürliche und technische Geräusche oder Musik, werden für erfolgreiches Zuhören eine Zuhörabsicht und damit verbundene Selektionskriterien benötigt. Mithilfe dieser Kriterien werden die jeweils relevanten Informationen ausgewählt. Die selektierten sprachlichen Informationen werden auf Laut-, Wort-, Satz- und Textebene analysiert; auch paraverbale und nonverbale Informationen werden in diese Analyse miteinbezogen. Neben sprachlichem Wissen ist „die Aktivierung des domänenspezifischen, inhaltlichen Wissens für den Erfolg der Informationsaufnahme entscheidend“ (Imhof 2010, 21; vgl. Guthrie 2004): Die Informationsverarbeitung und -speicherung fällt leichter, wenn das Gehörte mit dem eigenen Vorwissen verknüpft werden kann. Die Informationen werden dann im Kontext der aktuellen Sprechhandlungssituation bzw. der vorliegenden Textsorte interpretiert und in das Gesprächsgeschehen bzw. in den Erfahrungshintergrund des Hörers integriert. Abschließend werden sie reflektiert, bewertet und – vorausgesetzt, die Informationen werden als wichtig eingestuft – ins Langzeitgedächtnis überführt (vgl. Imhof 2003; Imhof 2010).

Bei den Teilprozessen des Zuhörens – dem Aufnehmen, Verstehen, Interpretieren und Behalten von akustisch wahrgenommenen Informationen – handelt es sich um gleichzeitig ablaufende, rekursive und interagierende Teilprozesse. Während des Zuhörprozesses finden fortlaufend Selektionen, Gliederungen, Ergänzungen, Reparaturen und Evaluationen der akustischen Informationen statt (vgl. Imhof 2004; Bernius 2007). Ein entscheidender Unterschied zu schriftlich fixierten Informationen ist die Flüchtigkeit akustischer Informationen. Während beim Lesen bei Bedarf um einige Wörter, Zeilen oder auch Seiten zurückgesprungen werden kann, ist dies beim Zuhören in der Regel nicht möglich. Die Informationen müssen stattdessen zu einem durch den Stimulus vorgegebenen Zeitpunkt verarbeitet werden.

Der kompetente Zuhörer zeichnet sich dadurch aus, dass er diesen vielschichtigen Prozess selbstständig und effektiv steuern und die eigene Verstehensleistung evaluieren kann. Selbstregulation und Selbstevaluation sind damit Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen, stellen aber gleichzeitig häufig eine große Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler dar (vgl. Imhof 2010; Imhof 2013).

4. Anregungen für den Unterricht im Kompetenzbereich ‚Zuhören‘

Die Zuhörfähigkeit ist in den vergangenen Jahren stärker in den Fokus der Deutschdidaktik gerückt; dennoch nimmt die gezielte Förderung des Zuhörens – wie auch mündlicher Kompetenzen insgesamt – bislang einen vergleichsweise geringen Stellenwert im Unterricht ein (vgl. Imhof 2003; Tuor 2013). Gründe hierfür sind möglicherweise, dass schriftliche Sprachfähigkeiten stärker als Lerngegenstand wahrgenommen werden (vgl. Fiehler 2009) und dass das Zuhören als eine Fähigkeit angesehen wird, von der vorausgesetzt wird, dass die Schülerinnen und Schüler über sie verfügen.

Jedoch haben Schülerinnen und Schüler oftmals Probleme, im Unterricht zielgerichtet zuzuhören. Angesichts der kaum zu unterschätzenden Bedeutung, die die Zuhörfähigkeit für den Lernerfolg in allen Fächern wie auch für die Entwicklung sozialer Kompetenzen hat, gilt es also, Fähigkeiten im Kompetenzbereich ‚Zuhören‘ zu fördern.

Während die in KERMIT 8 gestellten *Testaufgaben* möglichst trennscharf auf einzelne Kompetenzen der Bildungsstandards ansprechen, um eine objektive und zuverlässige Messung derjenigen – und nur derjenigen – Kompetenzen zu sichern, die für ihre Bearbeitung benötigt werden, sollen an den Bildungsstandards orientierte *Lernaufgaben* eine umfassendere Kompetenzentwicklung befördern. Die Förderung des Zuhörens darf darum nicht aus dem Training isolierter sprachlicher Teilfähigkeiten oder einem bloßen „teaching to the test“ bestehen. Sie sollte stattdessen in integrative, weniger fokussierte Lernsettings eingebaut werden und auf eine gleichzeitige Förderung von kommunikativen, literarisch-ästhetischen und methodischen Kompetenzen abzielen, bei der die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt gerückt werden.

Die folgenden Einzelbausteine stellen Komponenten einer didaktisch sinnvollen, umfassenden Zuhörförderung dar:

- Sensibilisieren für akustische Reize und Thematisieren des Zuhörens im Unterricht,
- an den sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schülern ausgerichtetes, „zuhörfreundliches“ Gestalten von Unterricht und Unterrichtskommunikation sowie
- Arbeiten mit Hörtexten.

4.1 Sensibilisieren für akustische Reize und Thematisieren des Zuhörens im Unterricht

Weil die Fähigkeit zur Selbstregulation und -evaluation von zentraler Bedeutung für gelingendes Zuhören ist, sind die Sensibilisierung für akustische Reize, mündliche Äußerungen und die Thematisierung des Zuhörens von großer Bedeutung, insbesondere für Klassen, deren Schülerinnen und Schüler Leistungen auf den niedrigeren Niveaustufen erbringen. Dabei setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit den akustischen Bedingungen in der Schule auseinander und lernen Methoden und Strategien kennen, mit deren Hilfe sie ihre eigene Handlungskompetenz einschätzen und erweitern können.

Eine gute Möglichkeit, die Relevanz des Zuhörens sowie die Zuhörbedingungen im Unterricht zu verdeutlichen, ist das gemeinsame Erstellen einer Mindmap. Darauf können die Schülerinnen und Schüler festhalten, warum das Zuhören so wichtig ist, wann sie zuhören und wann nicht, was ihnen dabei hilft und was sie stört. Anschließend können Vereinbarungen getroffen werden, um sich gegenseitig das Zuhören zu erleichtern. Die Schülerinnen und Schüler können auch gemeinsam Zuhör Tipps erarbeiten. Diese beinhalten z. B. das Aktivieren von Vorwissen, das Formulieren von Fragen an das Thema, das Notieren von Stichpunkten, das Stellen gezielter Nachfragen, das Zusammenfassen des Gehörten mit eigenen Worten und die Verknüpfung der neu hinzugewonnenen Informationen mit dem Vorwissen. Die

Zuhörtipps sowie die getroffenen Vereinbarungen können auf Plakaten zusammengefasst werden.

Zusätzlich können die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Zuhörverhalten in Schule und Freizeit sowie ihre Erfahrungen mit den verschiedenen Strategien für einen begrenzten Zeitraum in einem Zuhörtagebuch dokumentieren. Auch die eigene Mediennutzung kann in diesem Rahmen reflektiert werden. So lernen die Schülerinnen und Schüler, sich selbst beim Zuhören zu beobachten und Verantwortung für die eigene Lernentwicklung zu übernehmen (vgl. Albert/Fenle/Hagen 2004; Becker 2009; Hagen 2008, 31f.; Kahlert 2000, 21f.).

Weiterhin ist die praktische Auseinandersetzung mit dem eigenen Gehör und mit wahrgenommenen akustischen Gegebenheiten grundlegend für die Entwicklung einer das Zuhören fördernden Atmosphäre. Eine Wahrnehmungsschulung kann durch Lausch- und Stilleübungen im Klassenzimmer erfolgen. Dabei können die Schülerinnen und Schüler z. B. genau darauf achten, was im Klassenzimmer, draußen und auf dem Flur zu hören ist. Zudem steht eine breite Palette an Materialien auf CD oder mp3 zur Verfügung, die Einzelgeräusche unterschiedlichster Art oder auch Klangcollagen bereitstellen. Bei der Verwendung dieser Materialien können die Schülerinnen und Schüler entweder die Quellen einzelner Geräusche erraten oder auch ganze Geschichten zu Klangcollagen erfinden (vgl. Kahlert 2000; Wetekam 2006).

Eine Sensibilisierung für paraverbale Merkmale kann durch einfache Sprechübungen erfolgen. So können die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit mit ihren Stimmen experimentieren und einzelne Sätze auf unterschiedliche Weise (z. B. geheimnisvoll, wütend, ironisch, ...) aussprechen. Ihr Partner muss die jeweilige Intonation des Gesagten dann deuten. Dadurch lernen die Schülerinnen und Schüler, Merkmale des Sprechausdrucks wahrzunehmen und sich auf Sprecherintentionen zu beziehen sowie unterschiedliche Intonationsmuster gezielt einzusetzen (vgl. Ockel 1988).

4.2 An den sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ausgerichteter, „zuhörfreundliches“ Gestalten von Unterricht und Unterrichtskommunikation

Ein weiterer Baustein einer umfassenden Zuhörförderung ist eine zuhörfreundliche Gestaltung des Unterrichts. Dazu gehört, dass sowohl die sprachlichen Fähigkeiten im Allgemeinen als auch die Zuhörkompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Besonderen bei der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht berücksichtigt werden. Es sollte auf eine klare, strukturierte und verständliche Lehrersprache geachtet werden, die auch als Sprachmodell fungieren kann (vgl. Imhof 2013). Zudem sollten regelmäßige und klare Zuhörzeiten eingehalten werden. Diese erstrecken sich zunächst nur auf kurze Zeitabschnitte, können aber später auch auf längere Zeiträume ausgedehnt werden. Wichtig dabei ist, dass auch Zeit eingeplant wird, damit die Schülerinnen und Schüler Fragen zum Gehörten stellen können. Außerdem sollen die Zuhörzeiten als rezeptive Phasen mit erhöhter Konzentration im Wechsel mit produktiven Phasen erfolgen (vgl. Spinner 1988; Hagen 2008).

Die Förderung des Zuhörens darf aber nicht auf die Rezeption von mündlichen *Texten* reduziert werden, da die Fähigkeit, „wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten zu verstehen“ nur einen Teil des Kompetenzbereichs ‚verstehend zuhören‘ darstellt. ‚Verstehendes zuhören‘ als Subkomponente des Kompetenzbereichs ‚Sprechen und Zuhören‘ beinhaltet nämlich auch die Kompetenz, Gesprächsbeiträge anderer zu verfolgen. Darum setzt die Förderung des Zuhörens auch bei der alltäglichen Unterrichtskommunikation an, in der nach Möglichkeit ein ausgewogenes Verhältnis von Redeanteilen der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler bestehen sollte. Da dialogische und monologische Formen (z. B. Unterrichtsgespräche und Unterrichtsanweisungen) als das tägliche Übungsfeld für eine Förderung des Zuhörens in der Schule zu sehen sind, sollten diese bewusst zur Zuhörförderung genutzt werden.

Grundsätzlich sollte der Mündlichkeit im Unterricht insgesamt mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden. Denn der Unterricht bietet zahlreiche authentische Anlässe, die es systematisch zu nutzen und mit gezielten Lern- und Übungsformen zu verbinden gilt. Beispiele für solche

authentischen Anlässe sind Gruppen- und Partnerarbeiten, Ergebnispräsentationen, Diskussionen bei kontroversen Interpretationen von Texten, Planungsgespräche sowie Konflikt- und Klärungsgespräche. Insbesondere bei letzteren problematisieren Hörverstehensübungen wie der *kontrollierte Dialog*⁷ die Kommunikation und testen, wie gut die Schülerinnen und Schüler die von anderen erhaltenen Informationen verstanden haben. Außerdem wird dabei trainiert, an Äußerungen von Gesprächspartnern anzuknüpfen. Für die Partnerarbeit gilt, dass die Aufgabenstellungen so formuliert werden sollten, dass die Notwendigkeit besteht, dem Partner wirklich zuzuhören. So können die Schülerinnen und Schüler, nachdem sie in Einzelarbeit einen Text gelesen, die zentralen Informationen unterstrichen und sich auf eine mündliche Zusammenfassung vorbereitet haben, in Partnerarbeit den Inhalt des Textes in eigenen Worten wiedergeben. Dabei bauen sie aber absichtlich Fehler ein oder lassen bestimmte Bereiche unberücksichtigt. Der Partner soll die Fehler bzw. Lücken dann erkennen, benennen und berichtigen bzw. ergänzen (vgl. Eriksson 2009; Brüning 2006; Wagner 2006; Becker-Mrotzek 2009; Spinner 1988).

Außerdem sollten den Schülerinnen und Schülern immer wieder Gelegenheiten zu längeren Beiträgen gegeben werden, z. B. im Rahmen von Referaten und Präsentationen. Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler können dabei Notizen oder ganze Mitschriften anfertigen. Zuvor sollten Techniken des Mitschreibens vermittelt, erarbeitet und eingeübt werden. Dabei können Übungen zum Bilden von Stichwortsätzen eingebaut, verschiedene Typen von Mitschriften präsentiert und verglichen sowie Listen mit hilfreichen Abkürzungen, Zeichen und Symbolen angelegt werden (vgl. Becker 2004). Bei Referaten und Präsentationen ist es außerdem wichtig, Phasen einzubauen, in denen den Vortragenden in Gesprächen oder schriftlichen Rückmeldungen Feedback⁸ gegeben wird. Dafür muss aber ein zuvor von den Schülerinnen und Schülern erarbeitetes Regelwerk vorliegen, an das sich alle halten (vgl. Wagner 2006). Schriftliche Rückmeldungen können mithilfe von (ggf. von den Schülerinnen und Schülern selbst angelegten) Feedbackbögen erfolgen.

4.3 Arbeiten mit Hörtexten

Rezeption

Sinnverstehende Zuhörstrategien können auch durch das Hören von vorgelesenen Texten sowie von Hörtexten, die mithilfe technischer Medien präsentiert werden, gezielt gefördert werden. Aber nicht nur im Rahmen der Zuhörförderung, sondern auch im Rahmen der Literaturvermittlung bietet es sich an, dass die Schülerinnen und Schüler Texten (zunächst) über das Hören begegnen. Insbesondere lese- und schreibschwache Schülerinnen und Schüler können davon profitieren, da sie auf diese Weise vorerst von der „Leselast“ befreit sind. Sie können sich somit besser auf die Entwicklung innerer Bilder konzentrieren, die eine Grundbedingung für die Arbeit mit literarischen Texten darstellt. Durch die Intonation des Sprechers werden zudem bereits Interpretationsansätze mitgeliefert. Erfolgt danach eine weitere Beschäftigung mit dem *gedruckten* Text, ist dieser bereits bekannt, und das Lesen und Verstehen fällt leichter. Die Schülerinnen und Schüler können die Texte auch abschnittsweise parallel zum Zuhören von CD mitlesen, dabei erkennen, welche Leseschwierigkeiten auftreten und ihre Leseflüssigkeit trainieren. Zur Verbesserung der Leseflüssigkeit sollten allerdings nur *Lesungen* verwendet werden und nicht Texte, die szenische Elemente oder zu dominante

⁷ Beim *kontrollierten Dialog* („Aktives Zuhören“) wird jede Äußerung eines Gesprächspartners A vom Gesprächspartner B in eigenen Worten wiedergegeben. Entspricht die Wiedergabe nicht dem, was A gesagt oder gemeint hat, wiederholt und – falls erforderlich – präzisiert A die Äußerung. Erst wenn B sie richtig wiederholt hat, ist B an der Reihe und reagiert mit einer eigenen Äußerung. Diese wird dann wiederum von A in eigenen Worten wiedergegeben.

⁸ Dabei können sowohl verbale (Sprechtempo, -pausen und -lautstärke, Aussprache) als auch nonverbale Aspekte (Mimik, Gestik, Körperhaltung, Blickkontakt) sowie der Aufbau und die inhaltliche Verständlichkeit des Referats oder der Präsentation bewertet werden. Die Schülerinnen und Schüler im Plenum können vor dem Referat / der Präsentation unterschiedlich instruiert werden und arbeitsteilig auf unterschiedliche Aspekte achten.

(musikalische) Untermalung enthalten (vgl. Hattendorf/Hoppe 2008b; Kliwer 1988; Rosebrock et al. 2011; Gailberger 2011).

Zur Förderung der Zuhörfähigkeit können natürlich nicht nur literarische Texte, sondern auch Sachtexte sowie medienspezifische Textsorten (Nachrichtensmeldungen, Radio-Features oder Podcasts) eingesetzt werden.

Wichtig ist, dass *regelmäßig* Zeit für das Hören von Texten eingeplant wird. Außerdem müssen die Texte an den Sprach- und Wissensstand der Schülerinnen und Schüler anschließen: Die Länge der Texte sollte die Aufmerksamkeitsspanne der Schülerinnen und Schüler nicht überschreiten, die verwendeten grammatikalischen Strukturen und der Wortschatz sollten weitgehend vertraut sein oder durch entsprechende Übungen vorentlastet werden; die Themen sollten altersgemäß sein bzw. altersgemäß behandelt werden. Außerdem ist auf ein angemessenes Sprechtempo zu achten. Bei literarischen Texten sollten die Figuren glaubhaft sein, unterschiedliche Stimmen in Hörspielen sollten außerdem klar voneinander zu unterscheiden sein und die Figuren treffend charakterisieren (vgl. Peterßen 2008, Bergmann 2008).

Für die konkrete Vorgehensweise ist es wichtig, dass vor der eigentlichen Zuhörphase Vorbereitungen getroffen werden, um den Schülerinnen und Schülern das Zuhören zu erleichtern. Dazu gehören das Schaffen einer angenehmen Atmosphäre, das Ausschalten von Störungen und Nebengeräuschen und das Einnehmen einer bequemen Sitzposition. Um eine Zuhörabsicht aufzubauen, kann das Thema vor dem Anhören eines Textes bekannt gegeben und Vorwissen dazu aktiviert werden. Es ist auch möglich, zum Text passende Bilder zu zeigen. Außerdem können zuvor einige Fragen an den Text gestellt werden, um die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf spezifische Aufgaben zu lenken. Der Fokus kann dabei z. B. auf die Informationsaufnahme, auf die Figurenkonstellation oder auf die Merkmale des Genres gelegt werden. Bei medial vermittelten Hörtexten ist es auch möglich, die technische Machart zu thematisieren (vgl. Kahlert 2000).

Zum Vorlesen sei an dieser Stelle angemerkt, dass nur der Vorleser (sei es die Lehrkraft oder eine Schülerin / ein Schüler) den Text vorliegen haben sollte. Es geht beim Vorlesen nämlich nicht um das Finden von Lesefehlern, sondern um den Inhalt. Wenn eine Schülerin / ein Schüler einen Text vorliest, sollte der Text vorab in Ruhe vorbereitet worden sein. Gegebenenfalls können die Schülerinnen und Schüler den Text auch selber auswählen. Bei diesem sinnstiftenden Vorlesen eines Textes werden auch interpretatorische Leistungen deutlich.

Da die Möglichkeit, beim Zuhören aktiv zu sein, in der Regel das Interesse am weiteren Verlauf des Textes verstärkt, können die Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, während des Hörens Notizen oder auch Zeichnungen anzufertigen. Je nach Länge und sprachlicher Komplexität des Textes sowie dem Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler sollten beim Hören Pausen eingelegt werden, in denen die Gelegenheit besteht, Fragen zu stellen sowie Begriffe und Redewendungen zu klären. An Textstellen, die besonders eindringlich eine Situation schildern oder Wendepunkte darstellen, können die Schülerinnen und Schüler sich in das Bild vertiefen oder gemeinsam den Fortgang der Geschichte antizipieren (vgl. Bergk 1988).

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

Selbsteinschätzungs- oder Fragebogen ausfüllen und somit ihre Zuhörfähigkeit eigenständig überprüfen und reflektieren (vgl. Hattendorf/Hoppe 2008b; Schlingloff 2004).

Darüber hinaus können die Schülerinnen und Schüler – auch als Alternative zur klassischen Buchvorstellung – Steckbriefe ihrer Lieblingshörbücher und -hörspiele erstellen und diese, zusammen mit einigen Hörproben, der Klasse vorstellen. Die Klasse kann dann aus den vorgestellten Hörbüchern und -spielen einige auswählen, die – zumindest in großen Teilen – nach und nach im Unterricht gehört und bewertet werden. Dafür werden vorab Bewertungskriterien für Hörbücher und -spiele zusammengestellt.

Diese Kriterien beziehen sich z. B. auf die Inhalte, die Altersangemessenheit, die Verständlichkeit, den Unterhaltungswert, die Spannung, passende Stimmen und Stimmführung, echte Hintergrundgeräusche sowie ein angemessenes Sprechtempo (vgl. Hattendorf/Hoppe 2008a).

Produktion

Selbstproduktionen kleiner Hörspiele oder Podcast-Sendungen runden eine umfassende Zuhörförderung ab. Sie sind ein motivierendes Arbeits- und Trainingsfeld für den produktiven Sprachgebrauch sowie ein geeigneter Abschluss von Lektüreprozessen. Sie fördern einen bewussten Umgang mit der Stimme hinsichtlich der Artikulation, des Sprechtempos, der Lautstärke, des Einlegens von Pausen und der Betonung; außerdem dienen Eigenproduktionen einer weitergehenden Sensibilisierung für Geräusche, die ebenfalls ganz bewusst eingesetzt werden, um die sprachlichen Inhalte akustisch zu untermalen. Beim Erstellen eigener kleiner Produktionen beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler aber nicht nur intensiv mit dem Sprechen, sondern auch mit dem Hören, da der Hörer bei der Themenauswahl, den Aufnahmen sowie deren Zusammenstellung und Zusammenschnitt mitbedacht werden muss. Durch die intensive Beschäftigung mit verbalen, paraverbalen und nonverbalen Aspekten während eigener Produktionen werden auch in der zukünftigen Rezeption Wirkungsabsichten, Verwendungszusammenhänge und Gestaltungsmittel leichter erkannt. Eigenproduktionen sollten darum, wenn möglich, die Rezeption begleiten (vgl. Bergmann 2008; Hagen/Huber 2001; Kliewer 1988).

Als einzelne Arbeitsschritte einer Hörspielproduktion gelten die Rezeption und Reflexion eines Hörspiels – als Modell für die eigene Arbeit –, eine Erarbeitungsphase, in der ein Manuskript erstellt und Rollen verteilt werden, eine Übungsphase, die Aufnahme, die Vorstellung und die Auswertung des Produkts (vgl. Peterßen 2008).

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

4.4 Fazit

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

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

5. Leseaufgaben

Aufgabe 1: Das Jahr, in dem ich lügen lernte

- 1 Alles begann mit meinem Sparschwein aus Porzellan, das Tante Lily mir zu meinem fünften Geburtstag geschenkt hatte.
- Als es plötzlich nicht mehr da war, bemerkte meine Mutter das sofort. „Versteckst du etwa dein Sparschwein, Annabelle?“ Sie war dabei, die
- 5 Dielen¹ in meinem Zimmer zu schrubben, während ich meine Sommersachen verstaute. Es musste ihr gleich aufgefallen sein, dass das Schwein fehlte, denn außer den Möbeln und den Fenstern gab es in meinem Zimmer nicht viel – einen Kamm und eine Bürste und ein Buch neben meinem Bett. „Du musst deine Sachen nicht verstecken“, sagte
- 10 meine Mutter. „Niemand nimmt dir etwas weg.“ Sie rutschte auf allen vieren herum, ihr ganzer Körper folgte ihren Bewegungen beim Schrubben und die Sohlen ihrer schwarzen Arbeitsschuhe zeigten ausnahmsweise nach oben.
- Ich war froh, dass sie mein Gesicht nicht sehen konnte. Ich faltete gerade
- 15 ein Sonntagskleid in viel zu leuchtendem Rosa, aus dem ich hoffentlich im nächsten Frühjahr herausgewachsen sein würde, und stellte mir vor, wie mein Gesicht in derselben grässlichen Farbe glühte.
- Als ich an jenem Tag von der Schule nach Hause gekommen war, hatte ich das Schwein geschüttelt, um einen Penny herauszuholen, und dabei war es
- 20 mir aus der Hand gefallen. Es war in tausend Stücke zerbrochen und hatte dabei all die Münzen freigegeben, die ich in den Jahren zusammengespart hatte und die inzwischen sicher an die zehn Dollar ergaben. Die Scherben hatte ich hinter dem Küchengarten vergraben, das Geld in ein altes Taschentuch getan und dessen Enden zusammengeknotet. Dieses kleine
- 25 Bündel hatte ich unter meinem Bett in einem Winterstiefel versteckt, zusammen mit dem Silberdollar, den Großvater mir letztes Jahr zum Geburtstag geschenkt hatte, einen aus seiner Sammlung.
- Den Silberdollar hatte ich nie in mein Sparschwein gesteckt, weil ich ihn nicht als Geld ansah. Es war so etwas wie eine Medaille, die ich irgendwann tragen würde, so schön war die Frau darauf, so ernst und
- 30 prächtig in ihrem Strahlenkranz.
- Ich beschloss, dass ich mich vielleicht von einem Penny trennen würde, vielleicht auch von mehreren, doch niemals würde ich dem schrecklichen Mädchen meinen Silberdollar geben.
- 35 Den Schulweg legte ich immer zusammen mit meinen Brüdern zurück. Henry war damals neun und James sieben. Auf dem Hinweg ging es hinunter zur Wolfsschlucht, auf dem Rückweg wieder hinauf. Genau am Eingang zur Schlucht stand an jenem Tag ein großes, kräftiges, älteres

Text: Lauren Wolk, Das Jahr, in dem ich lügen lernte; übersetzt aus dem Englischen von Birgitt Kollmann
© 2017 Carl Hanser Verlag GmbH & Co. KG, München.

¹Dielen, die: lange, schmale Fußbodenbretter

Aufgabenmerkmale

Thema	Mobbing Erfahrung einer Schülerin
Textsorte	Romanauszug
Aufgabenbeschreibung	Bei diesem Text handelt sich um einen mittellangen Romanauszug (409 Wörter) mit überwiegend einfacher Syntax, überschaubaren Funktionen auf Handlungs- und Figurenebene und einem überwiegend als bekannt vorauszusetzenden Wortschatz, der zur Sicherung des Textverständnisses an einer Stelle in einer Fußnote erläutert wird (<i>Dielen</i> , Zeile 4). Die Schwierigkeit des Textes besteht überwiegend in der Ordnung zwischen erzählter Zeit und Erzählzeit, da hier im <i>Discours</i> eine Umstellung (<i>Analepse</i>) der chronologischen Ordnung der <i>Histoire</i> erfolgt (vgl. Teilaufgabe 1.16). Dies erschwert den Aufbau eines mentalen Situationsmodells, vor allem, da es intratextuell durch das scheinbar unzuverlässige Erzählen der <i>homodiegetischen Erzählinstanz</i> anders markiert wird („Alles begann mit meinem Sparschwein ...“, Zeile 1). Die Komplexität auf der Ebene der leserseitig zu leistenden Verknüpfungen ist ebenfalls ein schwierigkeitsbestimmendes Merkmal dieses Textes (vgl. Teilaufgabe 1.12). Die schülernahe Thematik unterstützt jedoch die subjektive Involvierung und damit die Bereitschaft zur Beteiligung und die Motivation auf der Subjektebene. Der Text verzichtet zudem auf eine komplexe Metaphorik, sondern bedient sich einer verständlichen und für Schülerinnen und Schüler gut zugänglichen Sprache.
Fokus	HSA: zentrale Aussagen erschließen // MSA: zentrale Inhalte erschließen (3.3.4)

Hier findet sich eine anschauliche Erklärung zu den unterschiedlichen Stellungen des Erzählers: <http://www.li-go.de/definitionen/sicht/prosa/homodiegnetischerzaehler.html>

Teilaufgabe 1.1

1.1 Wo wohnt Annabelle?



RICHTIG	auf einer Farm / auf dem Land
---------	-------------------------------

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Lokalisierung und Wiedergabe einer im Text explizit genannten Information (Zeile 38; Anforderungsbereich I). Erschwert wird die Bearbeitung der Teilaufgabe dadurch, dass die offene Fragestellung („Wo“) auch erlauben würde, den Text nach einer Ortsangabe bzw. Ortsnamen zu scannen. Die Schülerinnen und Schüler, die so verfahren, werden vermutlich „*oberhalb des Racoon Creek*“ antworten. Um zu erkennen, dass dies keine korrekte Antwort auf die gestellte Frage ist, da sich diese Information auf die *Glengarrys* bezieht und aus der nachfolgenden Information „*nicht weit von der Straße, die zu unserer Farm führte*“ nicht gefolgert werden kann, dass Annabelle auch dort wohnt, erfordert es genaues Lesen der Zeilen 36 bis 38. Schülerinnen und Schüler, die „*auf dem Land*“ antworten, können dies entweder aus einem globalen Textverständnis ableiten oder aus der Zeile 36 inferieren (Anforderungsbereich II). Auch die Information in Zeile 32 („*hinunter zur Wolfsschlucht*“) gibt einen Hinweis darauf, dass Annabelle nicht in der Stadt wohnt.

Teilaufgabe 1.2

1.2 Wieso war das Sparschwein für Annabelle von besonderem Wert?

Nenne einen Grund.



RICHTIG	sinngemäß: Es war ein (Geburtstags-)Geschenk (von ihrer Tante Lily).
	ODER
	Annabelle besitzt nur sehr wenige Sachen (vgl. Zeilen 6-8).
	ODER
	Ihr Erspartes befand sich in dem (Spar-)Schwein.
	ODER
	Es ist aus Porzellan.

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Bei Kaspar Spinner finden sich die unterschiedlichen Raum-Terminologien, um die unterschiedlichen „Räume“ in literarischen Texten analysieren zu können: Spinner, Kaspar H. (2015): Lesen – mit Texten umgehen. In: Baumann, Jürgen/ Brand, Tilman von/ Menzel, Wolfgang/ Spinner, Kaspar H.: Methoden im Deutschunterricht . Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufe I und II, S. 55-106.

Zur Beantwortung dieser Frage können zum einen unterschiedliche, im Text verstreute Informationen herangezogen werden (vgl. Zeile 1f.: „*das Tante Lily mir zu meinem fünften Geburtstag geschenkt hatte.*“, Zeile 1: „*aus Porzellan*“ oder Zeile 19: „*freigegeben, die ich in den Jahren zusammengespарт hatte ...*“), aus denen eine mögliche Wertigkeit für die Protagonistin inferiert werden kann. Im Falle der Information „*aus Porzellan*“ muss hierzu das extratextuelle Wissen aktiviert werden, dass dieses Material kostbar ist bzw. war. Zum anderen kann diese Teilaufgabe durch eine Inferenz auf Grundlage eines globalen Verständnisses der *Topographie* bzw. der *Chronotopie* des Textes als Teil des Figureschemas von Annabelle beantwortet werden („Annabelle besitzt nur wenige Sachen“).

Teilaufgabe 1.3

1.3 Was ist mit dem Sparschwein passiert?



RICHTIG	sinngemäß: Annabelle hat das Sparschwein versehentlich fallen gelassen / kaputt gemacht. ODER Das Sparschwein ist (versehentlich) kaputtgegangen/runtergefallen.
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe testet die Fähigkeit zur Lokalisierung und Wiedergabe einer im Text explizit gegebenen und für den Handlungsverlauf zentralen Information (Zeilen 17-18).

Teilaufgabe 1.4

- 1.4** Annabelles Mutter hat eine Vermutung darüber, warum das Sparschwein nicht an seinem gewohnten Platz steht.

Was vermutet sie?



RICHTIG	sinngemäß: Sie vermutet, dass Annabelle das Sparschwein versteckt hat (aus Angst, dass ihr jemand etwas wegnehmen könnte) / dass Annabelle glaubt, man würde ihr Dinge stehlen.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: zentrale Aussagen erschließen // MSA: zentrale Inhalte erschließen (3.3.4); HSA: Handlung und Verhaltensweisen beschreiben und werten // MSA: Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewerten (3.3.11)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, die direkte Figurenrede der Mutter in Zeile 4 und/oder in (den) Zeile(n) (8-)9 als Äußerung einer Vermutung zu identifizieren und den propositionalen Gehalt dieser Äußerung anzugeben. Dass die Figurenrede in Zeile 4 syntaktisch und interpunktional als Frage markiert ist, erleichtert ihre Bestimmung als Vermutung; dass die Rede der Mutter die einzige Figurenrede ist, die interpunktional als direkte Rede markiert ist, erleichtert ihre Lokalisierung.

Teilaufgabe 1.5

1.5 Lies dir noch einmal den folgenden Absatz durch:

„Ich war froh, dass sie mein Gesicht nicht sehen konnte. Ich faltete gerade ein Sonntagskleid in viel zu leuchtendem Rosa, aus dem ich hoffentlich im nächsten Frühjahr herausgewachsen sein würde, und stellte mir vor, wie mein Gesicht in derselben grässlichen Farbe glühte.“ (Zeilen 12 bis 15)

a) Annabelles Gesicht glüht.

Welches Gefühl zeigt sich hier?



b) Warum empfindet Annabelle so?



RICHTIG	sinngemäß: bei a) Scham UND bei b) (Annabelle schämt sich,) weil sie ihrer Mutter nicht die Wahrheit sagen kann ODER weil ihr peinlich ist, was passiert ist ODER weil sie das Sparschwein kaputt gemacht hat
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: eigene Deutungen des Textes entwickeln, mit anderen darüber sprechen und am Text belegen // MSA: eigene Deutungen des Textes entwickeln, am Text belegen und sich mit anderen darüber verständigen (3.3.8); HSA: Handlung und Verhaltensweisen beschreiben und werten // MSA: Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewerten (3.3.11)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Für die Bearbeitung von a) muss zunächst lokale Kohärenz im zitierten Abschnitt aufgebaut werden, um zu erkennen, dass Annabelles Gesicht in „leuchtendem Rosa“ (Zeile 13) glüht. Danach muss entweder unter Hinzunahme extratextuellen und/oder empraktischen Wissens über die kulturelle Farbsymbolik (vgl. z. B. „Schamröte“) oder aufgrund eines Figureschemas, das auf Grundlage eines globalen Textverständnisses aufgebaut wurde, inferiert werden, welches Gefühl der Protagonistin sich hier zeigt. Schülerinnen und Schüler, die über Wissen der kulturell tradierten Farbsymbolik verfügen, werden hier vermutlich auch „Scham“ antworten. Schülerinnen und Schüler, die über ein Figureschema zur richtigen Antwort gelangen, werden dieses Gefühl eher umschreiben, da das Wort „Scham“ nicht zum frequenten Wortschatz der Schülerinnen und Schüler gehören dürfte.

Beispiele für Inferenzen aus einem Figurenschema:

a) Annabelles Gesicht glüht. Welches Gefühl zeigt sich hier?

 Sie fühlt sich schuldig, wegen dem Sparschwein

Schülerscan aus der Pilotierung

a) Annabelles Gesicht glüht. Welches Gefühl zeigt sich hier?

 es ist unangenehm und angst

Schülerscan aus der Pilotierung

a) Annabelles Gesicht glüht. Welches Gefühl zeigt sich hier?

 Angst & Unsicherheit

Schülerscan aus der Pilotierung

Beispiel für eine Inferenz aus dem Wissen um die Farbsymbolik:

a) Annabelles Gesicht glüht. Welches Gefühl zeigt sich hier?

 ~~Angst~~ Scham

Schülerscan aus der Pilotierung

Die Fragestellung in b) zielt auf die Identifikation und Benennung des Verhaltensmotivs, den Auslöser der Emotion. Dies kann zum einem durch das singuläre Ereignis des Zerschneidens des Sparschweins begründet sein. Erschwert wird die Identifikation dieses Motivs hier durch die *Analepse*: Das Ereignis, das sich in der Geschichte früher ereignet hat (Zerstörung des Schweins), wird im *Discours* erst an späterer Stelle dargestellt (vgl. Zeilen 16-20). Die Motivation ist also textstrukturell nachgeordnet, sodass der Aufbau von Kohärenz hier notwendig ist.

Zum anderen kann die Motivation in der Figurenkonstellation *Mutter-Tochter* gesehen werden, da die literarischen Typen der Mutter und der Tochter mit feststehenden, den Schülerinnen und Schülern auch aus ihrer eigenen Lebenswelt bekannten Eigenschaften versehen sind. Schülerinnen und Schüler, die diese Figurenmerkmale zur Beantwortung der Frage aktivieren, werden als Motiv der Scham die Lüge gegenüber der Mutter angeben:

b) Warum empfindet Annabelle so?

 Weil sie weiß, dass sie es ihrer Mutter hätte sagen sollen (Das mit dem Sparschwein)

Schülerscan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 1.6

1.6 Wer ist mit „schreckliche[s] Mädchen“ (Zeile 28) gemeint?



RICHTIG

Betty / ein großes/kräftiges/älteres Mädchen aus ihrer Schule
Betty / ein älteres/größeres/stärkeres Mädchen aus ihrer Schule

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Zur Bearbeitung dieser Teilaufgabe müssen verstreute Informationen miteinander verknüpft werden, sodass lokale Kohärenz zwischen den Zeilen 29 und 34 bis 35 (und ggf. Zeile 39) aufgebaut werden kann.

Teilaufgabe 1.7

1.7 Wofür braucht Annabelle den Penny aus dem Sparschwein?



RICHTIG	sinngemäß: Sie muss/will den Penny dem „schrecklichen Mädchen“ / Betty geben. / Sie wird von Betty bedroht.
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: weil sie Angst vor Betty hat

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe testet die Fähigkeit, im Text verstreute und für den Handlungsverlauf zentrale Informationen (Zeile 17 und Zeilen 28-30) miteinander zu verknüpfen und damit ein Handlungsmotiv der Protagonistin zu benennen. Erschwert wird der Kohärenzaufbau hier dadurch, dass die Informationen über Absätze hinweg verknüpft werden müssen. Ebenso muss erkannt werden, dass das Adverb „Wofür“ hier nach einem konkreten Anlass fragt und somit die Angst der Protagonistin keine gültige Antwort ist. Sie ist vielmehr die Handlungsmotivation für die erfragte Handlung.

Teilaufgabe 1.8

1.8 Wer hat Annabelle den Silberdollar geschenkt?



RICHTIG	ihr Großvater
---------	---------------

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Lokalisierung und Wiedergabe einer im Text explizit gegebenen Information (Zeilen 23-24). Erleichtert wird die Bearbeitung der Teilaufgabe zudem dadurch, dass der Aufgabentext den Wortlaut des Textes aufgreift („*geschenkt*“, Zeile 24).

Teilaufgabe 1.9

- 1.9** Der Silberdollar war ein Geburtstagsgeschenk. Darüber hinaus ist er etwas ganz Besonderes.

Warum? Nenne einen Grund.



RICHTIG	sinngemäß: Der Silberdollar ist besonders schön und reich verziert. ODER Der Silberdollar ist wie eine Medaille. ODER Annabelle würde den Silberdollar als eine Art Schmuck / Medaille tragen. ODER Er stammt aus einer Sammlung.
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: Sie würde ihn niemals hergeben. / weil sie ihn von ihrem Opa geschenkt bekommen hat

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, im Text explizit gegebene Informationen (Zeile 24 oder Zeilen 26-27) zu lokalisieren und sie – auch paraphrasiert – wiederzugeben. Die Antwortmöglichkeiten „*Er stammt aus einer Sammlung*“ und „*Der Silberdollar ist wie eine Medaille*“ können direkt im Wortlaut als Einzelinformationen übernommen werden (Anforderungsbereich I), wohingegen die anderen zwei Antwortoptionen den Aufbau lokaler Kohärenz zwischen den Zeilen 26 bis 27 verlangen (Anforderungsbereich II). Gelingt der Aufbau lokaler Kohärenz nicht, zielen Antworten meist auf den Strahlenkranz, da er semantisch und graphematisch auffällig ist:

Teilaufgabe 11:

Der Silberdollar war ein Geburtstagsgeschenk. Darüber hinaus ist er etwas ganz Besonderes. Warum? Nenne einen Grund.

 Sie war für Annabelle so besonders, weil sie es bald als strahlenkranz tragen will.

Schülerscan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 1.10

1.10 Wer sind Henry und James?



RICHTIG	sinngemäß: Annabelles Brüder
---------	------------------------------

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Lokalisierung und Wiedergabe einer im Text explizit gegebenen Information (Zeilen 31-32). Da die Information in einer kataphorischen Verbindung zum Satz zuvor steht, muss zur Bearbeitung dieser Teilaufgabe jedoch lokale Kohärenz zwischen den beiden Sätzen der Zeilen 31 bis 32 aufgebaut werden.

Teilaufgabe 1.11

1.11 Was erfährt man über Betty?

Betty ...

- A ☐ wohnt in der Stadt.
- B ☐ besucht Annabelle.
- C ☐ lebt gern bei ihren Großeltern.
- D ☐ ist neu an der Schule.

RICHTIG	Was erfährt man über Betty? Betty ... ☐ wohnt in der Stadt. ☐ besucht Annabelle. ☐ lebt gern bei ihren Großeltern. ☒ ist neu an der Schule.
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, eine im Text gegebene Figureninformation zu identifizieren (vgl. Zeile 38). Dass die Information in der Aufgabenstellung paraphrasiert wiedergegeben wird, erschwert die Bearbeitung der Teilaufgabe, da der Text nicht nach den Schlagwörtern „Stadt“ oder „Großeltern“ abgescannt werden kann, sondern die Zeilen 38 bis 39 genau gelesen werden müssen.

Teilaufgabe 1.12

1.12 Warum hat Annabelle Angst vor Betty (Zeile 38)?



RICHTIG	sinngemäß: Sie fühlt sich durch Betty bedroht (und Betty ist älter und stärker).
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: weil sie ihren Silberdollar stehlen möchte / weil Betty größer/älter/stärker ist

Teilaufgabenmerkmale

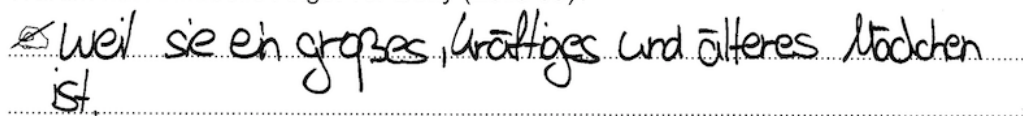
Bildungsstandard	HSA: zentrale Aussagen erschließen // MSA: zentrale Inhalte erschließen (3.3.4); HSA: Handlung und Verhaltensweisen beschreiben und werten // MSA: Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewerten (3.3.11)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, die Ursache bzw. die Verhaltensmotivation einer im Text explizit genannten und in der Aufgabenstellung wiederholten Emotion der Protagonistin eigenständig zu inferieren. Dies gelingt nur über den Aufbau globaler Kohärenz, aus der die Ursache dann geschlussfolgert werden muss. So kann die Ursache der Angst nicht einfach in den beschriebenen Figurenmerkmalen von Betty (vgl. Zeile 34) gesehen werden, da diese keine notwendige Bedingung für Angst darstellen. Auch die indirekte Figurenrede von Betty (vgl. Zeilen 34-35) allein ist keine notwendige Bedingung und muss nicht zwangsläufig als bedrohlich interpretiert werden. Das Ziehen der richtigen Inferenz verlangt also, die Verhaltensweisen beider Figuren zueinander in Beziehung zu setzen, und dies gelingt nur über den Aufbau eines mentalen Modells. Schülerinnen und Schüler, denen dieser Aufbau nicht gelingt, werden Annabelles Angst allein in den physischen Merkmalen von Betty begründet sehen:

Teilaufgabe 14:

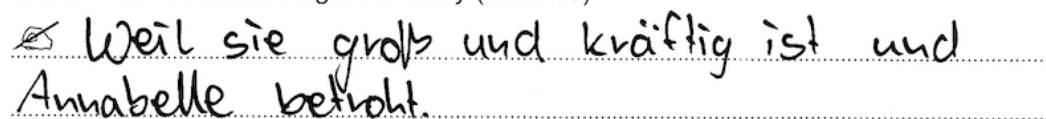
Warum hat Annabelle Angst vor Betty (Zeile 39)?

 Weil sie ein großes, kräftiges und älteres Mädchen ist.

Schülerscan aus der Pilotierung

Anders ist es, wenn Schülerinnen und Schüler die physischen Merkmale als Verstärkung der Bedrohung identifizieren:

Warum hat Annabelle Angst vor Betty (Zeile 39)?

 Weil sie groß und kräftig ist und Annabelle bedroht.

Schülerscan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 1.13

1.13 Die Klasse 8a bespricht den Text im Deutschunterricht. Ein Schüler meint:
„Annabelle würde alles für Betty tun.“

Finde eine Textstelle, die die Meinung des Schülers widerlegt.



RICHTIG	„(Ich beschloss, dass ich mich vielleicht von einem Penny trennen würde, vielleicht auch von mehreren,) doch niemals würde ich dem schrecklichen Mädchen meinen Silberdollar geben.“ ODER Zeilen 28/29-30
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, eine durch die Aufgabenstellung vorgegebene Behauptung über das Figurenverhalten der Protagonistin mit Hilfe des Textes zu widerlegen. Erschwert wird die Bearbeitung der Teilaufgabe dadurch, dass die Behauptung nur anhand einer einzigen Textstelle widerlegt werden kann. Die Weigerung ist dort allerdings semantisch stark markiert (vgl. „*niemals*“, Zeile 29). Schülerinnen und Schüler führen hier oft die fälschliche Begründung an, dass Anabelle Angst vor Betty hat (vgl. Zeile 39). Dies könnte zum einen daran liegen, dass sie die Aufgabenstellung nicht richtig lesen oder aber die Bedeutung des Wortes „*widerlegen*“ nicht sicher kennen und so statt einer Widerlegung einen Beleg suchen:

Die Klasse 8a bespricht den Text im Deutschunterricht. Ein Schüler meint: „Annabelle würde alles für Betty tun.“ Finde eine Textstelle, die die Meinung des Schülers widerlegt. <u>239 weil sie Angst vor ihr hat</u>	DL01117
--	---------

Schülerscan aus der Pilotierung

Zum anderen erscheint die Behauptung des Schülers aufgrund des bisherigen Figurenverhaltens und der Figurenbeschreibung plausibel:

Die Klasse 8a bespricht den Text im Deutschunterricht. Ein Schüler meint:

„Annabelle würde alles für Betty tun.“

Finde eine Textstelle, die die Meinung des Schülers widerlegt.

 Das wurde im Text nicht erwähnt, doch da Annabelle Angst vor ihr hat könnte man dieses Vermuten.

Schülerscan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 1.14

1.14 Der Text handelt vor allem von Annabelles ...

- A ☐ Ungeschicklichkeit.
- B ☐ Oberflächlichkeit.
- C ☐ Familiensituation.
- D ☐ Notsituation.

RICHTIG	Der Text handelt vor allem von Annabelles ...	
	☐ Ungeschicklichkeit.	☐ Oberflächlichkeit.
	☐ Familiensituation.	☒ Notsituation.

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, die Hauptthematik des Textes aufgrund eines globalen Textverständnisses zu identifizieren. Der Begriff der Notsituation deckt hier semantisch beide möglichen Interpretationszugänge – allgemeine Armut oder aktuelle Bedrohung durch Betty – zum Text ab.

Teilaufgabe 1.15

- 1.15** In dem Text lassen sich die einzelnen Abschnitte mit Überschriften versehen.
Ordne zu.

	Abschnitte	Buchstabe ↓
1	Zeilen 1 bis 15	
2	Zeilen 16 bis 23	
3	Zeilen 24 bis 29	
4	Zeilen 30 bis 34	
5	Zeilen 35 bis 38	

	Überschrift
A	Bettys Vorgeschichte
B	Auf dem Schulweg
C	Der Silberdollar
D	Das Missgeschick
E	Mutters Vermutung

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

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung dieser Teilaufgabe erfordert ein globales Verständnis des Inhalts und der Superstrukturen des Textes. Um die jeweiligen Teilüberschriften angemessen zuordnen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler die jeweilige Proposition des Textabschnitts erfassen. Die Aufgabenbearbeitung wird dadurch unterstützt, dass die strukturelle und formale Organisation des Textes durch die Zeilenangaben in der Aufgabenstellung bereits vorgegeben ist. Auch thematisch lassen sich die einzelnen Abschnitte eindeutig voneinander abgrenzen. Erschwert wird die Aufgabenbearbeitung jedoch dadurch, dass es sich bei den angegebenen Überschriften nicht lediglich um Paraphrasen einzelner Sätze des Textes handelt, sondern dass sie sich vielmehr auf im jeweiligen Abschnitt verstreute Informationen beziehen können.

Teilaufgabe 1.16

- 1.16** Die Klasse 8a bespricht den Text im Deutschunterricht. Eine Schülerin meint: „Annabelles Probleme beginnen schon vor dem Verschwinden des Sparschweins.“
Wie kann sie ihre Meinung mithilfe des Textes begründen?



RICHTIG	sinngemäß: Annabelles Probleme beginnen mit dem Auftauchen der neuen Schülerin / von Betty. ODER Annabelles Probleme beginnen mit der Bedrohung, die für Annabelle von Betty ausgeht. ODER weil der Text Annabelles Armut thematisiert
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf // MSA: wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z.B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf (3.3.5); HSA: eigene Deutungen des Textes entwickeln, mit anderen darüber sprechen und am Text belegen // MSA: eigene Deutungen des Textes entwickeln, am Text belegen und sich mit anderen darüber verständigen (3.3.8)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Fragestellung dieser Teilaufgabe kann auf zweierlei Weise beantwortet werden: Zum einen kann die Chronologie der Ereignisse, also das Geschehen, reflektiert werden. Die Erkenntnis, dass hier eine Analepse vorliegt, wird durch die Aufgabenstellung zwar bereits gesteuert, die Bearbeitung verlangt dennoch den Aufbau eines mentalen Modells des Textes und die Reflexion seiner Superstrukturen. Dies wird vor allem dadurch erschwert, dass es intratextuell durch die Ich-Erzählerin anders markiert wird („*Alles begann mit meinem Sparschwein...*“, Zeile 1). Zum anderen kann die Antwort aus einem Figureschema auf Basis eines globalen Verständnisses der Handlung inferiert werden, da die Handlung auch Annabelles allgemeinen sozioökonomischen Status thematisiert, der vom Ereignis des Auftauchens der neuen Schülerin unabhängig ist.

Teilaufgabe 1.17

- 1.17** Aus wessen Sicht wird erzählt?



RICHTIG	aus der Sicht von Annabelle
---------	-----------------------------

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, die Protagonistin Annabelle als Erzählinstanz der vorliegenden Ich-Erzählung zu identifizieren und zu benennen.

Teilaufgabe 1.18

1.18 Wozu dient die gewählte Erzählperspektive?

Sie dient dazu, dass ...

- A ☐ das Geschehen kommentiert werden kann.
- B ☐ ein Gesamtüberblick über Handlung und Figuren gegeben werden kann.
- C ☐ der Leser einen unvoreingenommenen Eindruck von Betty erhält.
- D ☐ sich der Leser einer Figur besonders nah fühlt.

RICHTIG	Wozu dient die gewählte Erzählperspektive? Sie dient dazu, dass ... ☐ das Geschehen kommentiert werden kann. ☐ ein Gesamtüberblick über Handlung und Figuren gegeben werden kann. ☐ der Leser einen unvoreingenommenen Eindruck von Betty erhält. ☒ sich der Leser einer Figur besonders nah fühlt.
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: zentrale Aussagen erschließen // MSA: zentrale Inhalte erschließen (3.3.4); HSA: wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden: Autor, Erzähler, Monolog, Dialog, Reim // MSA: wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden, insbesondere Erzähler, Erzählperspektive, Monolog (3.3.6)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, eine Funktion der gewählten Erzählperspektive zu identifizieren. Das geschlossene Format erleichtert die Bearbeitung der Teilaufgabe zwar, die Bearbeitung verlangt dennoch den Aufbau globaler Kohärenz und das Reflektieren der Darstellungsstrategien des Textes.

Teilaufgabe 1.19

1.19 Dieser Text ist ...

- A ☐ ein Romanauszug.
- B ☐ ein Tagebucheintrag.
- C ☐ eine Kurzgeschichte.
- D ☐ ein Schauspiel.

RICHTIG	Dieser Text ist ... ☒ ein Romanauszug. ☐ ein Tagebucheintrag. ☐ eine Kurzgeschichte. ☐ ein Schauspiel.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden und wesentliche Merkmale kennen, insbesondere epische Kleinformen, Erzählung, Kurzgeschichte, Gedichte // MSA: epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden, insbesondere epische Kleinformen, Novelle, längere Erzählung, Kurzgeschichte, Roman, Schauspiel, Gedichte (3.3.2)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, die Textsorte des vorliegenden Textes zu identifizieren. Erschwert wird die Bearbeitung der Teilaufgabe dadurch, dass hierfür allein die paratextuelle Information der Kapitelüberschrift vor dem Hintergrund eines bereits vorhandenen Textsortenwissens reflektiert werden muss und sich keine weiteren inhaltlichen (z. B. *Prolepsen*) oder gestalterischen Anhaltspunkte im Text oder in der Quellenangabe dazu finden lassen.

Anregungen für den Unterricht

Die Schwierigkeit der Leseaufgabe „Das Jahr, in dem ich lügen lernte“ besteht für die Schülerinnen und Schüler vorwiegend in der zeitlichen Struktur des Textes. Die Ereignisse rund um die Protagonistin Annabelle werden nicht chronologisch erzählt: Der Auslöser für das Geschehen, der Zuzug der neuen Schülerin Betty und deren Bedrohung / Erpressung Annabelles¹, wird erst im letzten Drittel des Textes (ab Zeile 33) thematisiert und das in einer Form, die das Ziehen von Inferenzen erforderlich macht. Schülerinnen und Schüler haben bei dem vorliegenden Text weniger Schwierigkeiten mit dem Detailverstehen (siehe z. B. Teilaufgaben 1.2, 1.3, 1.4, 1.6, 1.8, 1.9) als mit dem Globalverstehen. Die Entwicklung eines mentalen Modells des Geschehens kann im Unterricht mit Hilfe von Lernaufgaben gezielt gefördert werden.

Für den vorliegenden Textauszug generiert sich ein mentales Modell des Lesers u. a., wenn er verstreute Informationen zueinander in Beziehung setzt und sie deutet. So ergibt sich der Sinn der Aussage Annabelles – „*Ich beschloss, dass ich mich vielleicht von einem Penny*

trennen würde, vielleicht auch von mehreren, doch niemals würde ich dem schrecklichen Mädchen meinen Silberdollar geben.“ (Zeilen 28-30) – erst durch Inferenzbildung mit den anderen Informationen über das Mädchen Betty, u. a.:

- Genau am Eingang zur Schlucht stand an jenem Tag ein großes, kräftiges, älteres Mädchen namens Betty. Sie werde nach der Schule dort auf mich warten, hatte sie angekündigt. (Zeilen 33-35)
- Seit sie vor drei Wochen zum ersten Mal bei uns in der Schule aufgetaucht war, hatte ich Angst vor ihr. (Zeilen 38-39)

und umgekehrt.

Durch die Zusammenschau der verstreuten Informationen lässt sich dann inferieren, dass es sich bei dem „schrecklichen Mädchen“ nur um Betty handeln kann, dass Betty wiederum Annabelle bedroht und/oder erpresst und diese deshalb Geld aus ihrem Sparschwein benötigt.

Um die Schülerinnen und Schüler an die Besonderheiten der unterbrochenen Chronologie literarischer Texte sowie die Notwendigkeit, verstreut liegende Informationen zueinander in Beziehung zu setzen und zu deuten, heranzuführen, können die folgenden Arbeitsblätter verwendet werden.

Arbeitsblatt 1:

Schwerpunkt der Lernaufgabe ist es, Handlungsschritte neu zu ordnen, nämlich nicht nach ihrem Auftreten im Text, sondern gemäß ihrer Chronologie. Diese Aufgabe erfordert ein sehr genaues Lesen und fokussiert die Aufmerksamkeit auf die Protagonistin Annabelle und deren Handlungsmotivationen. Die Erfahrung zeigt, dass derartige Aufgaben die Schülerinnen und Schüler durch ihren „Rätsel-Faktor“ herausfordern und motivieren: Detailgenaues Lesen wird hier spielerisch eingeübt, gleichzeitig erleben Schülerinnen und Schüler die Notwendigkeit und den Sinn detailgenauen Lesens in einer konkreten Situation. Alternativ zu den Textschnipseln kann auch ein Zeitstrahl erstellt werden.

Sobald die Schülerinnen und Schüler die Handlungsschritte in die richtige Reihenfolge (vgl. Lösung) gebracht haben, lässt sich anhand dieser Lösung und durch die Beantwortung der Fragen 2a) bis 2d) erkennen, dass Annabelles Probleme mit Bettys Zuzug in die Stadt beginnen und Annabelle von Betty erpresst wird, dies aber gegenüber ihrer Mutter aus Scham verschweigt.

Im Deutschunterricht spielt die Anschlusskommunikation über das Gelesene (Gehörte, Gesehene) eine wichtige Rolle, um das Textverständnis zu intensivieren⁹. Eine solche Anschlusskommunikation ist z. B. denkbar in einer Diskussion, in der das Handeln der Protagonistin reflektiert wird. Hier bietet sich Raum, im Plenum alternative Handlungskonzepte zu erwägen.

Mit leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern kann auch das Verhalten der Protagonistin unter dem Aspekt ihrer Funktion als Ich-Erzählerin thematisiert werden. So könnte nach der Aufgabe 2c) auch noch folgende Frage stehen:

„*Wen lügt Annabelle alles an?*“ Anhand der Frage kann dann besonders die intratextuelle zeitliche Markierung in Zeile 1 „*Alles begann mit meinem Sparschwein ...*“ thematisiert werden („*Wie zuverlässig ist Annabelle als Erzählerin?*“). Dies bietet sich auch in Hinblick auf Teilaufgabe 1.18 an.

Lösungen zu Arbeitsblatt 1: Die Chronologie der Ereignisse

⁹ Clemens Kammler: „D-E Lesen – mit Texten und Medien umgehen“. In: Baumann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hrsg.). *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Klett / Kallmeyer, ²2019. S. 102 – 136. Hier: S. 102.

1b) 1F – 2B – 3H – 4C – 5E – 6J – 7D – 8A – 9I – 10G

2a) Annabelles Probleme beginnen mit der neu zugezogenen Betty. Annabelle wird von Betty bedroht und muss ihr Geld geben.

2b) Sie verschweigt ihrer Mutter die Tatsache, dass sie das Sparschwein zerbrochen hat. Gleichzeitig verschweigt sie auch den Grund dafür, warum sie Geld brauchte, nämlich die Erpressung durch Betty.

2c) Annabelle schämt sich [vor ihrer Mutter].

2d) sinngemäß: Sie schämt sich vor ihrer Mutter aus mehreren Gründen: 1. Es ist ihr peinlich/unangenehm, dass sie ihr Sparschwein zerbrochen hat. 2. Sie schämt sich dafür, dass sie von Betty bedroht / unter Druck gesetzt wird und sich nicht anders wehren kann, als ihr Geld zu geben.

2f) Individuelle Lösungen

Arbeitsblatt 2: Die Beziehung zwischen Annabelle und Betty

Das Arbeitsblatt 2 leitet die Schülerinnen und Schüler im ersten Schritt zum genauen Lesen im Hinblick auf die Figur Betty an, um im zweiten Schritt die Informationen über Betty – und damit auch über Annabelle – zueinander in Beziehung zu setzen und zu deuten. Im ersten Arbeitsschritt erhalten die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, alle Textstellen Betty betreffend mit einem Stift zu markieren (vgl. zum bewussten *Lesen mit Stiften* auch Gailberger, 2011). Ein Scannen des Namens „Betty“ allein reicht hier nicht aus, da auch die Charakterisierung „*schrecklichen Mädchen*“ (Zeile 29) als Figurenbezeichnung für Betty verstanden werden muss (vgl. Teilaufgabe 1.6). Im Folgenden sollen dann Informationen, die sich aufeinander beziehen, mit Pfeilen verbunden werden. Dies dient dazu, Elemente der globalen Kohärenz über Absätze hinweg miteinander zu verbinden. Diese Pfeile über Absätze hinweg dienen als visuelle Unterstützung des eigenen Leseprozesses. Ist das Herstellen globaler Kohärenz automatisiert, kann diese visuelle Stütze entfallen. Wichtig ist hierbei, dass Schülerinnen und Schüler lernen, bewusst mit Stiften zu lesen und gezielt und organisierend relevante Textelemente zu markieren.

In starken Lerngruppen kann die zweite Aufgabe entfallen und die Auswertung direkt im Unterrichtsgespräch erfolgen.

Ansonsten lenken die Fragen in Aufgabe 2 die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf die Merkmale und das Agieren Bettys und regen zum Erschließen des Ungesagten an.

Auch bei diesem Arbeitsblatt bietet sich im Sinne einer Anschlusskommunikation eine Diskussion im Plenum an, in deren Rahmen Annabelles Handlungen reflektiert und alternative Handlungsoptionen entworfen werden können.

Das in dem Ausschnitt erzählte Mobbing-Geschehen könnte auch aus Bettys Sicht dargestellt und reflektiert werden; die Schülerinnen und Schüler könnten dabei mögliche Motive für Bettys Verhalten identifizieren, etwa ihre Enttäuschung über den Ortswechsel, Langeweile auf dem Lande oder die Fortsetzung von Praktiken, die sie in der Stadt erlebt oder ausgeübt hat. Hierfür eignet sich z. B. das Verfassen eines fiktiven Tagebucheintrags.

Neben Annabelle und Betty bietet auch die Figur der Mutter Anlass zur Reflexion – vor allem bietet sich hier die Möglichkeit, das Verhalten einer Figur unterschiedlich zu deuten bzw. zu bewerten:

Handlungen und Verhalten von Figuren in Texten lassen sich öfter auch unterschiedlich deuten. Wie könnte man die Reaktion von Annabelles Mutter auf das verschwundene Sparschwein deuten? Kreuze alles an, was zutreffen kann.

Annabelles Mutter reagiert ...

	kann zutreffen	kann nicht zutreffen
a) beruhigend.	☐	☐
b) desinteressiert.	☐	☐
c) vorwurfsvoll.	☐	☐
d) misstrauisch.	☐	☐
e) verängstigt.	☐	☐
f) erleichtert.	☐	☐

Im Unterrichtsgespräch können Schülerinnen und Schüler versuchen, textinhärente Belege für die verschiedenen Deutungsansätze zu finden oder die mögliche Motivation der Mutter durch einen fiktiven Gedankenbericht der Figur zu explizieren.

Lösungen zu Arbeitsblatt 2:

1) Zu markieren sind folgende Passagen:

- *Ich beschloss, dass ich mich vielleicht von einem Penny trennen würde, vielleicht auch von mehreren, doch niemals würde ich dem schrecklichen Mädchen meinen Silberdollar geben.* (Zeilen 28-30)
- *Genau am Eingang zur Schlucht stand an jenem Tag ein großes, kräftiges, älteres Mädchen namens Betty. Sie werde nach der Schule dort auf mich warten, hatte sie angekündigt.* (Zeile 33-35)
- *Sie war aus der Stadt hergeschickt worden, um bei ihren Großeltern zu leben, den Glengarrys, die oberhalb des Racoon Creek wohnten, nicht weit von der Straße, die zu unserer Farm führte. Seit sie vor drei Wochen zum ersten Mal bei uns in der Schule aufgetaucht war, hatte ich Angst vor ihr.* (Zeilen 36-39)

2a) Seit drei Wochen

2b) Sie ist groß und kräftig – und somit vermutlich stärker als Annabelle.

2c) Angst

2d) Betty kündigt an, nach der Schule am Eingang der Schlucht auf Annabelle zu warten.

2e) Bettys Ankündigung, nach der Schule auf Annabelle am Eingang der Schlucht, einem einsamen Ort, zu warten, ist eine Drohung oder wird zumindest von Annabelle als eine solche aufgefasst. Wie der Leser weiß, hat Annabelle Angst vor der älteren und stärkeren Betty, der sie Geld aus ihrer Spardose geben muss.

2f) Individuelle Lösungen

Lauren Wolk: *Das Jahr, in dem ich lügen lernte* (Auszug)

Arbeitsblatt 1: Die Chronologie (Reihenfolge) der Ereignisse

In literarischen Texten kommt es häufig vor, dass Ereignisse nicht ihrer zeitlichen Reihenfolge (*Chronologie*) nach erzählt werden, sondern in Rückblicken (*Analepsen*) oder durch Vorausdeutungen (*Prolepsen*) dargestellt werden.

Ein weiteres Merkmal literarischer Texte ist es, dass Informationen, die sich aufeinander beziehen, nicht zwangsläufig aufeinander folgen, sondern über den Text verstreut sind. Der Leser muss, um den Text zu verstehen, Bezüge zwischen weit voneinander entfernt liegenden Informationen herstellen und Schlüsse ziehen. Die folgenden Aufgaben beziehen sich auf diese Herausforderungen, vor die der Roman auszug „Das Jahr, in dem ich lügen lernte“ euch als Leser stellt.

Aufgaben:

1a) Im Folgenden findest du Handlungsschritte des Roman auszuges in ungeordneter Reihenfolge. Schneide die Textschnipsel aus und bringe sie in die zeitlich richtige Reihenfolge. Nummeriere die Textschnipsel (①② ...) entsprechend.

	Annabelle vergräbt die Scherben im Küchengarten.
	Annabelle spart Geld zusammen.
	Annabelle fühlt sich von Betty bedroht.
	Das Sparschwein zerbricht aus Versehen.
	Annabelle muss Betty Geld geben / denkt, dass sie Betty Geld geben muss.
	Annabelle bekommt das Sparschwein von ihrer Tante geschenkt.
	Annabelle verschweigt ihrer Mutter die Wahrheit.
	Betty zieht in die Stadt.
	Die Mutter bemerkt das Fehlen des Sparschweins.
	Annabelle will einen Penny aus ihrem Sparschwein herausschütteln.

1b) Stellt eure Lösungen in der Klasse vor und diskutiert sie. Legt die richtige Reihenfolge fest. Klebt dann die Schnipsel in der richtigen Reihenfolge zusammen.

2. Nimm dir nun das von dir zusammengeklebte Blatt mit den Handlungsschritten und beantworte mit seiner Hilfe die folgenden Fragen:

2a) Der Roman beginnt so:

„Alles begann mit meinem Sparschwein aus Porzellan, das Tante Lily mir zu meinem fünften Geburtstag geschenkt hatte.

Als es plötzlich nicht mehr da war, bemerkte meine Mutter das sofort.“ (Zeilen 1-3)

In Wirklichkeit beginnen Annabelles Probleme nicht mit dem Sparschwein, sondern mit einem anderen Ereignis. Mit welchem? Erkläre:



2b) Der Roman trägt den Titel „*Das Jahr, in dem ich lügen lernte*“. Auch in den Handlungsschritten auf dem Arbeitsblatt wird deutlich, dass Annabelle nicht die Wahrheit sagt. Inwiefern sagt sie nicht die Wahrheit?



2c) Warum sagt Annabelle nicht die Wahrheit?

Annabelle ...

- ☐ weiß es nicht besser.
- ☐ hat Angst vor Bestrafung.
- ☐ schämt sich zu sehr.
- ☐ ist von Natur aus verlogen.

2d) Diskutiert in der Klasse, warum Annabelle nicht die Wahrheit sagt.

2e) Diskutiert in der Klasse: Wie würdet ihr an Annabelles Stelle handeln?

Lauren Wolk: *Das Jahr, in dem ich lügen lernte* (Auszug)

Arbeitsblatt 2: Die Beziehung zwischen Annabelle und Betty

In literarischen Texten kommt es häufig vor, dass Ereignisse nicht ihrer zeitlichen Reihenfolge (*Chronologie*) nach erzählt werden, sondern in Rückblicken (*Analepsen*) oder durch Vorausdeutungen (*Prolepsen*) dargestellt werden.

Ein weiteres Merkmal literarischer Texte ist es, dass Informationen, die sich aufeinander beziehen, nicht zwangsläufig aufeinander folgen, sondern über den Text verstreut sind. Der Leser muss, um den Text zu verstehen, Bezüge zwischen weit voneinander entfernt liegenden Informationen herstellen und Schlüsse ziehen. Die folgenden Aufgaben beziehen sich auf diese Herausforderungen, vor die der Romanauszug „*Das Jahr, in dem ich lügen lernte*“ euch als Leser stellt.

Aufgaben:

1. Lies dir den Textauszug „Das Jahr, in dem ich lügen lernte“ noch einmal genau durch. Unterstreiche alle Textstellen, die etwas mit Betty zu tun haben, mit einem farbigen Stift und verbinde Informationen, die etwas miteinander zu tun haben, mit Pfeilen.

2. Beantworte die folgenden Fragen:

2a) Seit wann lebt Betty in Annabelles Stadt?



2b) Welche äußeren Merkmale hat Betty?



2c) Welches Gefühl hat Annabelle gegenüber Betty?

☐ Ekel ☐ Angst ☐ Neid ☐ Verachtung

2d) Wodurch hat Betty dieses Gefühl in Annabelle ausgelöst?



2e) Lies dir die folgende Textstelle noch einmal durch:

Ich beschloss, dass ich mich vielleicht von einem Penny trennen würde, vielleicht auch von mehreren, doch niemals würde ich dem schrecklichen Mädchen meinen Silberdollar geben.
(Zeilen 28-30)

Was könnte zwischen Betty und Annabelle passiert sein, damit Annabelle die obige Aussage tätigt? Stelle Vermutungen an und belege sie an geeigneten Textstellen.



2f) Diskutiert in der Klasse: Wie beurteilt ihr Annabelles Handeln? Was würdet ihr an ihrer Stelle tun?

Aufgabe 2: Stimmt's? Radfahren

Stimmt's?

von Christoph Drösser

Verbessert sich die Leistung beim Radfahren mehr, wenn man ein drei Kilogramm leichteres Fahrrad kauft oder wenn man drei Kilogramm abspeckt?

- 1 ... fragt Jörn H. aus Ratzeburg. Passionierte¹ Radfahrer sind häufig besessen von der Idee, dass ein leichteres Rad sie schneller macht. Da werden auch noch an den Bremsgriffen ein paar Gramm eingespart, indem man teure Karbonfasern verwendet. Im Radsport hat der Leichtbau-Wahn den Weltverband UCI
5 veranlasst, ein Mindestgewicht von 6,8 Kilo festzulegen – ein grenzenloses Wettrüsten würde Sportler benachteiligen, die sich die neuesten Hightech-Räder nicht leisten können.

- Denn Gewicht zu reduzieren kostet Geld. Dem Freizeitsportler bieten sich da viele Möglichkeiten, sein Ersparnis in Negativ-Kilos zu investieren. Alu statt Stahl,
10 möglichst viel Kunststoff – drei Kilo weniger können so durchaus einen vierstelligen Betrag kosten. Wären ein paar Wochen Diät nicht mindestens genauso wirksam? Wie das Gewicht die Fahrleistung beeinflusst, hängt stark davon ab, ob man bergauf, bergab oder in der Ebene radelt: Abwärts ist zusätzliches Gewicht sogar eher von Vorteil – es setzt dem bremsenden Luftwiderstand mehr entgegen. In
15 der Ebene ist der Luftwiderstand der Hauptbremser. Er hängt aber nur von der Angriffsfläche ab, die Rad und Radler dem Wind bieten. Ein leichteres Rad reduziert den Luftwiderstand nicht, verlorene Körpermasse dagegen verspricht aufgrund einer schmalen Silhouette² ein paar Sekunden Zeitgewinn.

- Wirklich relevant³ wird das Gewicht beim – langsamen! – Bergauffahren. Der
20 Luftwiderstand spielt da kaum eine Rolle, dafür zieht uns ständig eine Kraft bergab, die bei gegebener Steigung proportional zur Masse ist. „Schiefe Ebene“ lautet das Stichwort aus dem Physikunterricht. Und diese Kraft errechnet sich aus der Steigung und der Masse des Gesamtsystems (Fahrer plus Rad) – wo die Kilos sitzen, ist dabei völlig egal.

- 25 Auf wie viel Zeitersparnis kann der Radfahrer hoffen, wenn er abspeckt oder sich ein leichteres Rad zulegt? Auf wenig. Die Sportwissenschaftler Asker Jeukendrup und James Martini haben 2001 in der Zeitschrift Sports Medicine alle möglichen Maßnahmen zur Leistungssteigerung in mathematischen Modellen durchgerechnet. Grundlage war ein 40 Kilometer langer, weitgehend ebener Zeitfahr-Kurs. Ein drei
30 Kilogramm leichteres Rad sparte dabei je nach dem Trainingszustand des Fahrers zwischen 5 und 13 Sekunden ein. Drei Kilo weniger auf den Hüften brachten aufgrund des reduzierten Luftwiderstands mehr Ersparnis, 19 bis 25 Sekunden. Am Berg errechneten die Forscher größere Einsparungen: Auf einer 20-Kilometer-Strecke mit drei Prozent Steigung brachten drei Kilo weniger zwischen 29 und 94
35 Sekunden Zeitgewinn – und zwar egal, wo das Gewicht reduziert wurde.

- 1 *passioniert:* leidenschaftlich
- 2 *Silhouette, die:* hier: Körperumriss
- 3 *relevant:* bedeutsam, wichtig

Text: Christoph Drösser: Verbessert sich die Leistung beim Radfahren, wenn man ein drei Kilogramm leichteres Fahrrad kauft oder wenn man drei Kilogramm abspeckt? In: DIE ZEIT Nr. 13/2015, 26. März 2015.

Aufgabenmerkmale

Textsorte	Sachtext kontinuierlich
Aufgabenbeschreibung	Es handelt sich um einen mittellangen (396 Wörter) informierenden Sachtext in Form einer Zeitungskolumne. Der Text weist eine überwiegend komplexe Syntax und eine für die Schülerinnen und Schüler vielleicht ungewohnte Interpunktion auf: Im Text finden sich an fünf Stellen statt Doppelpunkten Gedankenstriche und die Parenthese in Zeile 18 ist in ihrer Funktion insofern auffällig, da sie hier nicht als ergänzender Einschub fungiert, sondern als Herausstellung einer Information, die die lineare Satzstruktur jedoch nicht unterbricht. Neben diesen Herausforderungen weist der Text eine hohe Informationsdichte, eine klare textstrukturelle Struktur und einen überwiegend anspruchsvollen Wortschatz auf, der zur Sicherung des Textverständnisses an drei Stellen in Fußnoten erläutert wird. Da die Thematik des Textes nicht unmittelbar der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entspricht, spielt die Aktivierung von Vorwissen hier nur eine untergeordnete Rolle.
Fokus	HSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen, // MSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen (3.4.3)

Teilaufgabe 2.1

2.1 Warum wollen Radfahrende Gewicht reduzieren?



RICHTIG	sinngemäß: Weil sie schneller werden wollen. ODER Um den Luftwiderstand zu reduzieren.
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

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

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Lokalisierung und Wiedergabe einer im Text in paraphrasierter Form gegebenen Information. Je nach Referenzobjekt können die Textstellen, die zur Beantwortung herangezogen werden, unterschiedlich sein: Schülerinnen und Schüler, die sich hier auf das Schnellerwerden beziehen, ziehen dafür die prominent platzierte Information aus den Zeilen 1 und 2 heran; die Schülerinnen und Schüler, die sich auf den Luftwiderstand beziehen, ziehen für die Beantwortung die Zeilen 16 und 17 heran. Wichtig bei der zweiten Textstelle ist, dass sich dieser Gewichtsverlust nur auf die radfahrende Person bezieht: Schülerinnen und Schülern, die den Vorteil des reduzierten Luftwiderstandes auf das

Fahrrad oder auf das Bergauffahren beziehen, gelingt es nicht, Kohärenz zwischen den Zeilen 15 bis 17 aufzubauen und sie ggf. mit den Informationen aus Zeile 18 und 19 zu verknüpfen. Diese Antworten sind als falsch zu werten:

Warum wollen Radfahrer Gewicht reduzieren?

✗ Damit der Luftwiderstand geringer ist und das Rad leichter bei fahren.

Warum wollen Radfahrer Gewicht reduzieren?

✗ um einen geringeren Luftwiderstand zu erlangen und besser bergauf zu kommen.

Teilaufgabe 2.2

2.2 Der Ausdruck „in Negativ-Kilos [...] investieren“ (Zeile 9) bedeutet hier, ...

- A ☐ leichtere Bauteile zu kaufen.
- B ☐ sinnloses Zubehör einzusparen.
- C ☐ teure Diäten zu machen.
- D ☐ unnötiges Essen zu vermeiden.

RICHTIG	Der Ausdruck „in Negativ-Kilos [...] investieren“ (Zeile 8) bedeutet hier, ... ☒ leichtere Bauteile zu kaufen. ☐ sinnloses Zubehör einzusparen. ☐ teure Diäten zu machen. ☐ unnötiges Essen zu vermeiden.
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	Wortbedeutungen klären, (3.2.3); HSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen, // MSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen (3.4.3)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	II

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, die Bedeutung des Neologismus

„Negativ-Kilos“ in dem konkreten Satzkontext – also in Verbindung mit dem Verb „investieren“ – durch Aufbau lokaler Kohärenz zwischen den Zeilen 7 bis 10 zu erkennen. Das geschlossene Format erleichtert die Bearbeitung der Aufgabe zwar, Schülerinnen und Schüler, denen es jedoch nicht gelingt, Kohärenz zwischen den Zeilen aufzubauen, erkennen nicht, dass sich die Gewichtsabnahme hier allein auf das Fahrrad bezieht. Sie werden, sofern ihnen das Verb „investieren“ bekannt ist, „teure Diäten zu machen“ als ebenso plausibel ansehen bzw. anwählen.

Teilaufgabe 2.3

2.3 Im Text wird ein grundsätzlicher Nachteil von Gewichtseinsparungen beim Fahrrad genannt.

Worin besteht dieser Nachteil?



RICHTIG	sinngemäß: Gewichtseinsparungen beim Fahrrad sind teuer.
---------	--

Teilaufgabenmerkmal

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

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, eine im Text gegebene Information zu lokalisieren, zu verarbeiten und wiederzugeben (Zeile 7). Erschwert wird die Bearbeitung zum einem dadurch, dass die Information im Text semantisch nicht eindeutig als Nachteil markiert ist, so dass die Schülerinnen und Schüler ihr Weltwissen aktivieren müssen, um finanzielle Kosten als ein Nachteil zu erkennen. Zum anderen müssen sie erkennen, dass dieser Nachteil nicht nur unter bestimmten Umständen gilt, sondern grundsätzlich ist. Das bietet unter Umständen allein schon eine sprachliche Hürde, zwingt die Schülerinnen und Schüler aber auch zur Lokalisierung und Bewertung aller im Text zur Thematik genannten Informationen – und diese sind über den gesamten Text verteilt.

Schülerinnen und Schüler, die diesen Aspekt der Frage nicht verstanden haben, werden hier wahrscheinlich die Information aus Zeile 15f. anführen, weil sie nicht erkennen, dass sich diese Information nur auf die Ebene bezieht. Schülerinnen und Schüler, die nach einem semantischen Marker für einen Nachteil suchen, könnten zur Beantwortung hier auch Zeile 12f. anführen, da sich hier das Antonym „Vorteil“ wörtlich findet. Auch diese Schülerinnen und Schüler erkennen nicht, dass dies kein grundsätzlicher Nachteil ist:

Im Text wird ein grundsätzlicher Nachteil von Gewichtseinsparungen beim Fahrrad genannt. Worin besteht dieser Nachteil?

Je ~~weniger~~ weniger Gewicht, desto langsamer bei Bergabstrecken.

Teilaufgabe 2.4

2.4 In Zeile 5 und 6 steht der Ausdruck „grenzenloses Wettrüsten“.

a) Was ist damit gemeint?



b) Um welches sprachliche Mittel handelt es sich dabei?

- A ☐ Vergleich
- B ☐ Personifikation
- C ☐ Metapher
- D ☐ Lautmalerei

RICHTIG	bei a) sinngemäß: dass sich Radsportler immer leichtere (Hightech-)Räder zulegen würden / dass Radsportler um die leichtesten (Hightech-)Räder wetteifern würden UND b) Um welches sprachliche Mittel handelt es sich dabei? ☐ Vergleich ☐ Personifikation ☒ Metapher ☐ Lautmalerei
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Verfahren zur Textaufnahme kennen und nutzen: Aussagen erklären, Stichwörter formulieren, Texte und Textabschnitte zusammenfassen. // MSA: Verfahren zur Textaufnahme kennen und nutzen: z. B. Aussagen erklären und konkretisieren, Stichwörter formulieren (3.2.6); HSA: grundlegende Gestaltungsmittel erkennen und ihre Wirkungen einschätzen: z. B. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder, // MSA: sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern) (3.3.7)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	III

Diese Teilaufgabe testet in a) die Fähigkeit, die Bedeutung eines metaphorisch gebrauchten Ausdrucks vor dem Hintergrund seiner Kontextualisierung im Text eigenständig zu bestimmen. In b) muss der Fachterminus des hier verwendeten rhetorischen Mittels – als Teil des deklarativen Wissens – identifiziert werden. Die Bearbeitung wird zum einen dadurch erschwert, dass der ursprüngliche Bedeutungszusammenhang des Wortes „Wettrüsten“ nicht (mehr) Teil der Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler ist. Zum anderen ist diese Metapher nicht allgemein habitualisiert, das heißt, dass Schülerinnen und Schüler hier nicht auf typisierte Interpretationszugänge zugreifen können, wie sie es zum Beispiel bei gebräuchlicheren Metaphern könnten. Auch dass die Metapher hier zwar als verkürzter Vergleich dient, im Text aber im Konjunktiv II angeführt wird (vgl. Zeile 5), birgt eine sprachliche (Teilaufgabe b) und interpretatorische Hürde (Teilaufgabe a). Die Aufteilung in a) und b) erlaubt hier jedoch eine präzisere diagnostische Einschätzung, ob es den Schülerinnen und Schülern schwerfällt,

bildliche Sprache zu verstehen bzw. zu deuten (a), oder ob ihnen das nötige deklarative Wissen in Form von Fachsprache fehlt (b). Die Bearbeitung von b) wird durch das geschlossene Format zwar erleichtert, sodass der Begriff des „sprachlichen Mittels“ hier keine Verstehenshürde birgt, jedoch muss der Ausdruck syntaktisch kontextualisiert und interpretiert werden (Wegfall der Vergleichspartikel „wie“), um den Vergleich auszuschließen, der hier funktional ebenfalls angemessen wäre.

Teilaufgabe 2.5

2.5 Stimmen die folgenden Aussagen zum Luftwiderstand laut Text?

		ja	nein
1	Der Luftwiderstand wirkt sich am stärksten beim Fahren in der Ebene aus.	☐	☐
2	Beim Bergabfahren ist der Luftwiderstand von Vorteil.	☐	☐
3	Beim Bergauffahren hat der Luftwiderstand die geringsten Auswirkungen.	☐	☐
4	Ein leichteres Rad bietet dem Luftwiderstand weniger Angriffsfläche.	☐	☐

	Stimmen die folgenden Aussagen zum Luftwiderstand laut Text?	ja	nein
RICHTIG	1. a) Der Luftwiderstand wirkt sich am stärksten beim Fahren in der Ebene aus.	☒	☐
	b) Beim Bergabfahren ist der Luftwiderstand von Vorteil.	☐	☒
RICHTIG	2. a) Beim Bergauffahren hat der Luftwiderstand die geringsten Auswirkungen.	☒	☐
	b) Ein leichteres Rad bietet dem Luftwiderstand weniger Angriffsfläche.	☐	☒

Teilaufgabenmerkmale

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

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Lokalisierung, Verarbeitung und Verknüpfung verschiedener, im zweiten Abschnitt verstreuter Informationen, die mit den Aussagen im Aufgabentext abgeglichen werden müssen. Die erfragten Aspekte beziehen sich alle auf die Auswirkungen des Luftwiderstands beim Bergauf-, Bergab- sowie beim ebenen Fahren. Die Aussage 1a) lässt sich anhand der Zeilen 13 und 14 belegen. Die Verifizierung dieser Aussage wird dadurch erschwert, dass die Schülerinnen und Schüler das Wort „Hauptbremser“ als die „stärkste Auswirkung“ deuten müssen. Die Negierung der Aussage 1b) wird dadurch erschwert, dass der Wortlaut „von Vorteil“ (Zeile 12 bis 13) dem Text entnommen ist. Schülerinnen und Schüler, die den Text nur nach diesen Schlagwörtern absキャンen,

werden diese Aussage als wahr identifizieren. Die Aussage 2a) lässt sich anhand der Zeilen 18 bis 19 belegen. Erschwert wird die Bearbeitung dadurch, dass die Information „langsamen“ im Text selbst syntaktisch auffällig hervorgehoben wird und die Schülerinnen und Schüler deshalb denken könnten, dass diese Information zentral zur Beurteilung dieser Aussage sei. Um Aussage d) verneinen zu können, muss lokale Kohärenz zwischen den Zeilen 14 bis 16 aufgebaut werden. Das semantisch auffällige und dem Text entnommene Wort „Angriffsfläche“ (Zeile 14) erleichtert hier zwar die Lokalisation der entsprechenden Textstelle; Schülerinnen und Schüler, die den Text aber nur danach abschnappen und nicht genau lesen, werden nicht erkennen, dass diese Aussage negiert werden muss.

Teilaufgabe 2.6

2.6 Welches Ergebnis brachten die Berechnungen der Sportwissenschaftler für das Bergauffahren?
Beim Bergauffahren ...

- A** ☐ ist der Vorteil durch Abspecken größer als durch ein leichteres Fahrrad.
- B** ☐ ist der Vorteil durch Abspecken genauso groß wie durch ein leichteres Fahrrad.
- C** ☐ ist der Vorteil durch ein leichteres Fahrrad größer als durch Abspecken.
- D** ☐ bringen weder das Abspecken noch ein leichteres Fahrrad einen Vorteil.

RICHTIG	Welches Ergebnis brachten die Berechnungen der Sportwissenschaftler für das Bergauffahren? Beim Bergauffahren ... ☐ ist der Vorteil durch Abspecken größer als durch ein leichteres Fahrrad. ☒ ist der Vorteil durch Abspecken genauso groß wie durch ein leichteres Fahrrad. ☐ ist der Vorteil durch ein leichteres Fahrrad größer als durch Abspecken. ☐ bringen weder das Abspecken noch ein leichteres Fahrrad einen Vorteil.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen, // MSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen (3.4.3) // HSA: aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen // MSA: aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen (3.4.6)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	III

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Lokalisierung und Verknüpfung der Informationen der Zeilen 31 und 34 und somit den Aufbau lokaler Kohärenz zwischen diesen Zeilen. Das geschlossene Format erleichtert die Bearbeitung zwar, die Schwierigkeit dieser Teilaufgabe besteht aber darin, dass die Schülerinnen und Schüler zum einen aus den Wörtern „Berg“ und „Steigung“ (Zeile 31 bis 33) eigenständig inferieren müssen, dass sich diese Informationen auf das Bergauffahren beziehen. Zum anderen ist das Ergebnis für das ebene Fahren textstrukturell vorgelagert und der Unterschied zwischen Gewichtsverlust beim Fahrrad und

bei der Rad fahrenden Person numerisch dargestellt. Schülerinnen und Schüler, die den Text nicht bis zum Ende lesen, könnten sich auf dieses Ergebnis beziehen und fälschlicherweise das 1. Kästchen ankreuzen – in der Pilotierung war dies die meist angewählte Falschantwort.

Teilaufgabe 2.7

- 2.7 Wie heißt die Zeitschrift, in der die beiden Sportwissenschaftler ihre Untersuchungen veröffentlichten?



RICHTIG	Sports Medicine
---------	-----------------

Teilaufgabenmerkmale

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

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Lokalisierung und Wiedergabe einer im Text explizit genannten Einzelinformation (Zeile 26). Schülerinnen und Schüler, die den Text nicht genau lesen, sondern ihn nur nach einer Quelle absキャンen, werden fälschlicherweise „Die Zeit“ antworten:

Wie heißt die Zeitschrift, in der die beiden Sportwissenschaftler ihre Untersuchungen veröffentlichten?

Die ZEIT Nr. 13 | 2015, 26. März 2015

Die Aufgabe wird zwar dadurch erleichtert, dass das Wort „Zeitschrift“ in der Aufgabenstellung aus dem Text entnommen ist und die Wörter „Zeitschrift“ und „Sports Medicine“ im Text syntaktisch direkt benachbart sind, jedoch ist der Titel weder typografisch – etwa durch Kursivierung – noch durch Interpunktionszeichen hervorgehoben, sodass nach ihm nicht gescannt werden kann. Zudem handelt es sich um einen englischen Titel, der hier der deutschen Orthografie angepasst wurde – die Schülerinnen und Schüler können hier also nicht auf bereits vorhandenes Wissen über existierende Zeitungen zurückgreifen.

Schülerinnen und Schüler, die Probleme beim Einordnen der Textsorte des Stimulustextes und beim Aufbau eines globalen Textverstehens haben, werden hier wahrscheinlich mit „Stimmt's“ antworten:

Wie heißt die Zeitschrift, in der die beiden Sportwissenschaftler ihre Untersuchungen veröffentlichten?

Stimmt's?

Teilaufgabe 2.8

2.8 Welche Länge hatte die ebene Strecke für die wissenschaftlichen Berechnungen?



RICHTIG	40 Kilometer
---------	--------------

Teilaufgabenmerkmale

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

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Lokalisierung und Wiedergabe einer im Text explizit genannten und numerisch dargestellten Einzelinformation (Zeile 28). Erschwert wird die Bearbeitung dadurch, dass der Wortlaut „Strecke“ aus dem Aufgabentext im Text selbst durch ein auffälliges Kompositum („20-Kilometer-Strecke“ (Zeile 32)) mit einer anderen Information verknüpft wurde und Schülerinnen und Schüler den Text hier nicht nur nach dem Wort „Strecke“ abscanen können.

Teilaufgabe 2.9

2.9 Welche Antwort gibt der Text **insgesamt** auf die Ausgangsfrage der Überschrift „Verbessert sich die Leistung beim Radfahren mehr, wenn man ein drei Kilogramm leichteres Fahrrad kauft oder wenn man drei Kilogramm abspeckt?“? Die Antwort auf diese Frage hängt ab von ...

- A ☐ dem Gelände.
- B ☐ dem Körpergewicht.
- C ☐ den Windverhältnissen.
- D ☐ dem Trainingszustand.

RICHTIG	Welche Antwort gibt der Text insgesamt auf die Ausgangsfrage der Überschrift „Verbessert sich die Leistung beim Radfahren mehr, wenn man ein drei Kilogramm leichteres Fahrrad kauft oder wenn man drei Kilogramm abspeckt?“? Die Antwort auf diese Frage hängt ab von ... ☒ dem Gelände. ☐ dem Körpergewicht. ☐ den Windverhältnissen. ☐ dem Trainingszustand.
FALSCH	2. Kästchen (oben rechts) wurde angekreuzt 3. Kästchen (unten links) wurde angekreuzt 4. Kästchen (unten rechts) wurde angekreuzt

Teilaufgabenmerkmale

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

Die Bearbeitung dieser Teilaufgabe erfordert trotz des geschlossenen Formats ein globales Textverständnis. Die Antwort lässt sich zwar den Zeilen 11 bis 12 entnehmen, jedoch müssen die Schülerinnen und Schüler eigenständig inferieren, dass sich diese Informationen alle unter dem Oberbegriff „Gelände“ zusammenfassen lassen und diese Informationen dann zusätzlich mit dem restlichen Text abgleichen. Erschwert wird die Bearbeitung zudem dadurch, dass die Falschantworten alle im Text thematisiert werden – „*Trainingszustand*“ (Zeile 29) sogar wörtlich. Dass das Wort „*Trainingszustand*“ gegen Ende des Textes genannt wird, die eigentliche Beantwortung der Frage aber textstrukturell vorgelagert ist (vgl. Zeilen 11-12), stellt eine weitere Herausforderung dar: Schülerinnen und Schüler könnten aufgrund ihres textsortenspezifischen Vorwissens erwarten, dass die Ausgangsfrage erst zum Schluss beantwortet wird und aus textstrukturellen Gründen deshalb die Antwort „*Trainingszustand*“ wählen.

Teilaufgabe 2.10

- 2.10** Der Text wendet sich nicht nur an Profiradsportler. Woran kann man das erkennen? Begründe mithilfe des Textes.



RICHTIG	Es wird (auch) auf „passionierte Radfahrer“ / „Freizeitsportler“ eingegangen. ODER Profi-Radsportler holen sich ihre Informationen aus Fachzeitschriften (z. B. aus Sports Medicine), nicht aus einer Zeitung. ODER Das „Wettrüsten“ oder der „Leichtbau-Wahn“ der Profi-Radsportler wird eher kritisch gesehen. ODER Es werden Dinge erklärt, die Profi-Radsportler schon wissen.
FALSCH	alle anderen Antworten; auch: Profisportler müssen/ können nicht mehr abspecken.

Teilaufgabenmerkmale

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

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, die vorgegebene Adressatenorientierung des vorliegenden Textes anhand von Beispielen zu belegen. Die Bearbeitung der Aufgabe wird dadurch erleichtert, dass in der Aufgabenstellung bereits eine für die Schülerinnen und Schüler womöglich plausible Adressatengruppe angegeben wird und die Antwort damit insofern gelenkt wird, dass die Adressatenorientierung nicht eigenständig erschlossen werden muss. Die Bearbeitung der Teilaufgabe kann über verschiedene Zugänge erfolgen: Die Schülerinnen

und Schüler haben die Möglichkeit, sich auf die Erwähnung der „passionierte Radfahrer“ (Zeile 1) und „Freizeitsportler“ (Zeile 7) zu beziehen, die zeigt, dass auch die Bedürfnisse dieser Zielgruppe inhaltlich thematisiert werden:

Der Text wendet sich nicht nur an Profiradsportler. Woran kann man das erkennen?
Begründe mithilfe des Textes.

DL06114e

Im Text steht, dass passionierte Freizeitsportler viele Möglichkeiten gibt zum Bauen.

Die Frage kann auch anhand vorhandenem Welt- und Textsortenwissen beantwortet werden: „DIE ZEIT“ als Quelle macht deutlich, dass der Text nicht aus einer Fachzeitschrift stammt.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Aufgabe im Hinblick auf die verwendete Bildlichkeit (vgl. „Leichtbau-Wahn“ (Zeile 4) oder „grenzenloses Wettrüsten“ (Zeile 5) zu beantworten. Die richtige Deutung dieser Bildlichkeit ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, die kritische Autorhaltung zu erkennen. Auch rein semantische Aspekte können hier betrachtet werden – so kann zum Beispiel die Erwähnung von „passionierten Radfahrer“ und „Freizeitsportlern“ nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich als Argument angeführt werden:

Der Text wendet sich nicht nur an Profiradsportler. Woran kann man das erkennen?
Begründe mithilfe des Textes.

DL06114a

An dem Wort 'passioniert'. Denn leidenschaftliche Radfahrer sind nicht zwangsläufig Profis.

Darüber hinaus können die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe auch durch ein globales Verständnis unter Hinzunahme von Weltwissen lösen, indem sie erkennen, dass man Profiradfahrenden bestimmte Inhalte nicht mehr erklären müsste:

Der Text wendet sich nicht nur an Profiradsportler. Woran kann man das erkennen?
Begründe mithilfe des Textes.

DL06114a

Im Text kommen Begriffe vor, die Vorgänge erklären, die ein Profi schon kennen sollte.

Teilaufgabe 2.11

2.11 Welche Absichten verfolgt der Text?

	Er will ...	ja	nein
1	auffordern.	☐	☐
2	erklären.	☐	☐
3	anleiten.	☐	☐
4	überreden.	☐	☐
5	überprüfen.	☐	☐
6	veranschaulichen.	☐	☐

RICHTIG	Welche Absichten verfolgt der Text? Er will ...	ja	nein
	1. a) auffordern. b) erklären.	☐ ☒	☒ ☐
RICHTIG	2. a) anleiten. b) überreden.	☐ ☐	☒ ☒
	3. a) überprüfen. b) veranschaulichen.	☒ ☒	☐ ☐

Teilaufgabenmerkmale

	15	16	17
Bildungsstandard	HSA: Intention(en) eines Textes erkennen, // MSA: Intention(en) eines Textes erkennen, insbesondere Zusammenhang zwischen Autorintention(en), Textmerkmalen, Leseerwartungen und Wirkungen (3.4.5)	HSA: Intention(en) eines Textes erkennen, // MSA: Intention(en) eines Textes erkennen, insbesondere Zusammenhang zwischen Autorintention(en), Textmerkmalen, Leseerwartungen und Wirkungen (3.4.5)	HSA: Intention(en) eines Textes erkennen, // MSA: Intention(en) eines Textes erkennen, insbesondere Zusammenhang zwischen Autorintention(en), Textmerkmalen, Leseerwartungen und Wirkungen (3.4.5)
Kompetenzstufe	Ib	III	IV
Anforderungsbereich	III	III	III

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, die unterschiedlichen Funktionen des vorliegenden Textes zu identifizieren. Das geschlossene Format erleichtert die Bearbeitung zwar, die Beurteilung der vorgegebenen Textfunktionen verlangt aber ein globales Textverständnis sowie eine Reflexion der Superstrukturen und Darstellungsstrategien des Textes. Bei der Pilotierung zeigte sich, dass die Beurteilung der Teilaufgabe 3a) den Schülerinnen und Schülern am meisten Schwierigkeiten bereitete. Dies liegt daran, dass „überprüfen“ keine habitualisierte Textfunktion von Sachtexten ist und sich so von den anderen textsortenspezifischen Handlungsverben unterscheidet. Um die Textfunktion korrekt beurteilen zu können, können die Schülerinnen und Schüler hier also nicht auf makrostrukturelle oder semantische Merkmale zurückgreifen, sondern müssen die Beurteilung aufgrund von inhaltlichen Belegen aus den Zeilen 24ff. vornehmen. Auch ist es für die Schülerinnen und Schüler vielleicht noch ungewöhnlich, dass der Autor nicht selber „überprüft“, sondern die Überprüfung durch Anführung einer Studie erfolgt.

Teilaufgabe 2.12

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

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

- A ☐ Bedingung
- B ☐ Begründung
- C ☐ Art und Weise
- D ☐ Folge

RICHTIG	Das unterstrichene Wort im folgenden Satz gibt einen Zusammenhang an. Welchen? „Da werden auch noch an den Bremsgriffen ein paar Gramm eingespart, <u>indem</u> man teure Karbonfasern verwendet.“ (Zeilen 2/3) ☐ Bedingung ☐ Begründung ☒ Art und Weise ☐ Folge
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Verfahren zur Textstrukturierung kennen und nutzen: Inhalte zusammenfassen, Zwischenüberschriften formulieren, wesentliche Textstellen kennzeichnen, Bezüge zwischen Textstellen herstellen, Fragen aus dem Text ableiten und beantworten (3.2.5) MSA: Verfahren zur Textstrukturierung kennen und selbstständig anwenden: z. B. Zwischenüberschriften formulieren, wesentliche Textstellen kennzeichnen, Bezüge zwischen Textteilen herstellen, Fragen aus dem Text ableiten und beantworten (3.2.5) HSA: Verfahren zur Textaufnahme kennen und nutzen: Aussagen erklären, Stichwörter formulieren, Texte und Textabschnitte zusammenfassen.// MSA: Verfahren zur Textaufnahme kennen und nutzen: z.B. Aussagen erklären und konkretisieren, Stichwörter formulieren (3.2.6)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	III

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, die Konjunktion „*indem*“ als Einleitung eines modalen Adverbials innerhalb des zitierten Satzes zu bestimmen. Dies gelingt durch Kohärenzaufbau innerhalb der Zeilen 2 und 3. Das geschlossene Format erleichtert die Bearbeitung zwar, trotzdem müssen die Schülerinnen und Schüler über das nötige sprachliche Wissen verfügen, um die grammatische Funktion korrekt bestimmen zu können.

Teilaufgabe 2.13

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

„Denn Gewicht zu reduzieren kostet Geld.“ (Zeile 8)

- A ☐ Bedingung
- B ☐ Begründung
- C ☐ Art und Weise
- D ☐ Folge

RICHTIG	Das unterstrichene Wort im folgenden Satz gibt einen Zusammenhang an. Welchen? „ <u>Denn</u> Gewicht zu reduzieren kostet Geld.“ (Zeile 7) ☐ Bedingung ☒ Begründung ☐ Art und Weise ☐ Folge
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Verfahren zur Textstrukturierung kennen und nutzen: Inhalte zusammenfassen, Zwischenüberschriften formulieren, wesentliche Textstellen kennzeichnen, Bezüge zwischen Textstellen herstellen, Fragen aus dem Text ableiten und beantworten (3.2.5) MSA: Verfahren zur Textstrukturierung kennen und selbstständig anwenden: z. B. Zwischenüberschriften formulieren, wesentliche Textstellen kennzeichnen, Bezüge zwischen Textteilen herstellen, Fragen aus dem Text ableiten und beantworten (3.2.5) HSA: Verfahren zur Textaufnahme kennen und nutzen: Aussagen erklären, Stichwörter formulieren, Texte und Textabschnitte zusammenfassen.// MSA: Verfahren zur Textaufnahme kennen und nutzen: z.B. Aussagen erklären und konkretisieren, Stichwörter formulieren (3.2.6)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	III

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, die Konjunktion „*denn*“ als Einleitung dieses kausalen Verhältnissatzes zu bestimmen. Erschwert wird die Bearbeitung dieser Teilaufgabe dadurch, dass der zitierte Satz zur Bestimmung allein nicht ausreichend ist, da das Adverbial hier kein Satzglied in Form eines Nebensatzes ist, sondern ein weiterführender eigenständiger Verhältnissatz. Die korrekte Beantwortung dieser Teilaufgabe erfordert somit den Aufbau lokaler Kohärenz zwischen den Zeilen 5 und 7, was dadurch erschwert wird, dass sie über einen Absatz hinweg geleistet werden muss.

Teilaufgabe 2.14

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

„Auf wie viel Zeitersparnis kann der Radfahrer hoffen, wenn er abspeckt oder sich ein leichteres Rad zulegt?“ (Zeilen 25/26)

- A ☐ Bedingung
- B ☐ Begründung
- C ☐ Art und Weise
- D ☐ Folge

RICHTIG	Das unterstrichene Wort im folgenden Satz gibt einen Zusammenhang an. Welchen? „Auf wie viel Zeitersparnis kann der Radfahrer hoffen, <u>wenn</u> er abspeckt oder sich ein leichteres Rad zulegt?“ (Zeilen 24/25) ☒ Bedingung ☐ Begründung ☐ Art und Weise ☐ Folge
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Verfahren zur Textstrukturierung kennen und nutzen: Inhalte zusammenfassen, Zwischenüberschriften formulieren, wesentliche Textstellen kennzeichnen, Bezüge zwischen Textstellen herstellen, Fragen aus dem Text ableiten und beantworten (3.2.5) MSA: Verfahren zur Textstrukturierung kennen und selbstständig anwenden: z. B. Zwischenüberschriften formulieren, wesentliche Textstellen kennzeichnen, Bezüge zwischen Textteilen herstellen, Fragen aus dem Text ableiten und beantworten (3.2.5) HSA: Verfahren zur Textaufnahme kennen und nutzen: Aussagen erklären, Stichwörter formulieren, Texte und Textabschnitte zusammenfassen.// MSA: Verfahren zur Textaufnahme kennen und nutzen: z.B. Aussagen erklären und konkretisieren, Stichwörter formulieren (3.2.6)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	III

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, die Konjunktion „wenn“ als Einleitung eines konditionalen Adverbials zu bestimmen. Erschwert wird die Bearbeitung dadurch, dass den Schülerinnen und Schülern „wenn“ als Einleitung eines temporalen Adverbials wahrscheinlich bekannter ist und sie somit versucht sind, den Zusammenhang als (chronologische) (Reihen-)Folge zu interpretieren und das „wenn“ im Sinne von „sobald“ zu verstehen. Die Pilotierungsdaten bestätigen, dass „Folge“ als häufigste Falschantwort gewählt wurde.

Anders als bei Teilaufgabe 1.12 und 1.14 kann die Konjunktion „wenn“ unterschiedliche Adverbiale einleiten bzw. anzeigen.

Die korrekte Bearbeitung kann hier also nicht allein aufgrund von (deklarativem) Grammatikwissen erfolgen, sondern verlangt das sinnverstehende Lesen des gesamten Satzes.

Anregungen für den Unterricht

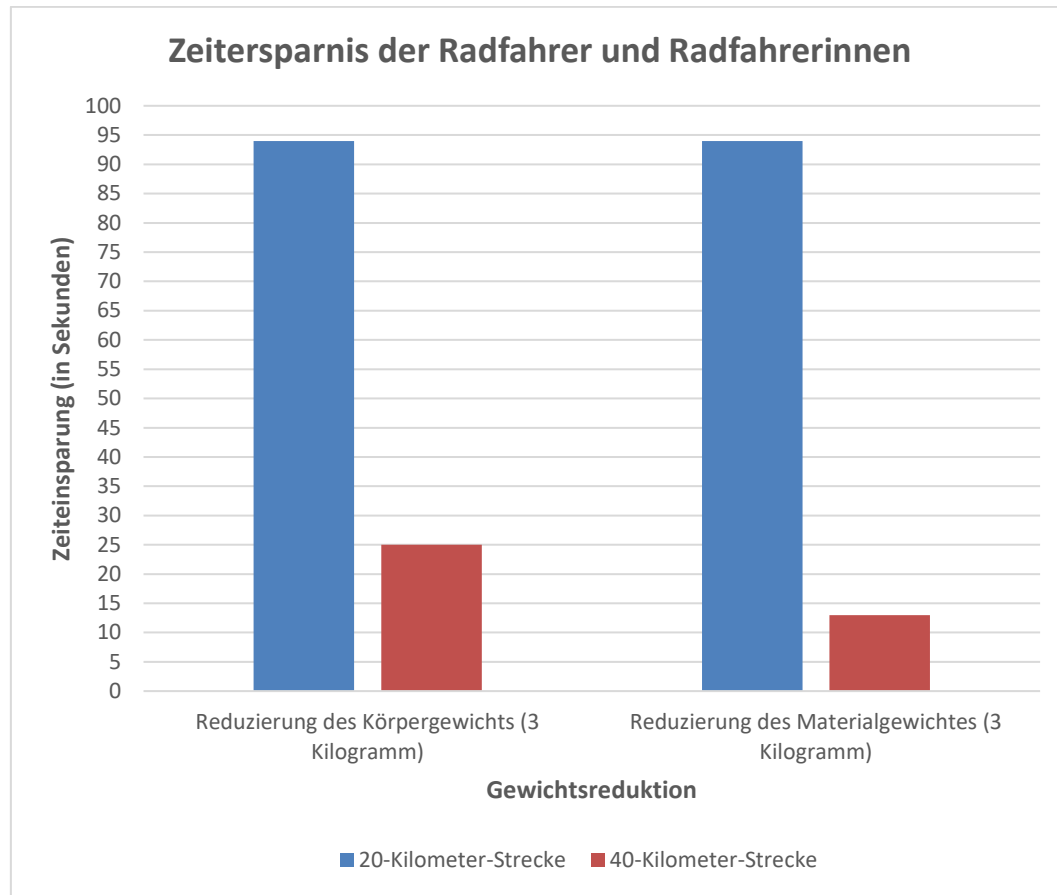
Da insbesondere der erste Abschnitt des Textes einige Wörter enthält, die nicht im Sichtwortschatz der Schülerinnen und Schüler enthalten sind („*Karbonfasern*“, „*Wettrüsten*“, „*Hightech-Räder*“ und „*Zeitfahr-Kurs*“), eignet sich der Text gut für Lautlese-Verfahren, die die Leseflüssigkeit von Schülerinnen und Schülern überprüfen, da es auch in der 8. Klasse noch Schülerinnen und Schüler gibt, die Schwierigkeiten auf den hierarchieniedrigen Prozessebenen (besonders bei der Wort- und Satzidentifikation) haben. Hier eignet sich die Methode des *Lautlese-Tandems*, bei der die Lehrkraft Lesepaare aus jeweils besseren („*Lese-Trainer*“) und schlechteren („*Lese-Sportler*“) lesenden Schülerinnen und Schülern bildet. Eine Einteilung der Lernenden vor dem Hintergrund des Trainingscharakters ist für die meisten Schülerinnen und Schülern schnell nachvollziehbar und verhindert eine Stigmatisierung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler vor der Klasse. Lautlese-Verfahren zeigen neben der Verbesserung der Leseflüssigkeit der Schülerinnen und Schüler auch positive Effekte auf das Textverstehen der Lernenden. Darüber hinaus beeinflussen sie indirekt auch die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler, die ihre eigenen Lesefortschritte in einem geschützten Rahmen direkt wahrnehmen können.

Über diese basalen Lesefertigkeiten hinaus, stellt der Text besondere Herausforderungen an den Aufbau lokaler (vgl. Teilaufgaben 1.5 und 1.6) und globaler Kohärenz (vgl. Teilaufgaben 1.3 und 1.9). Um Schülerinnen und Schüler, die Schwierigkeiten mit diesen Teilaufgaben hatten, beim Kohärenzaufbau zu unterstützen, eignet sich bei diesem Text besonders die produktive Übertragung in eine andere Darstellungsform: Hierfür können zudem unterschiedliche Möglichkeiten der grafischen Darstellung von Sachverhalten aus Sachtexten in den Blick genommen werden. Es gilt in einem ersten Schritt zu klären, welche Art der grafischen Form für die Informationsdarstellung dieses Textes geeignet ist und ob eine grafische Form ausreichend ist (1). In einem zweiten Schritt sollen dann alle relevanten Informationen im Text markiert und/oder für die jeweilige grafische Umsetzung

Ein
Anleitungsvideo
zum Lautlese-
Tandem findet
sich hier:
<https://www.youtube.com/watch?v=tYBJSnhoIJM>

herausgeschrieben werden (2). Danach sollen sie in eine grafische Ordnung übertragen werden (3).

Gerade schwächeren Schülerinnen und Schülern kann hier auch ein fertiges Diagramm zur Beurteilung an die Hand gegeben werden:



Hier sollen die Schülerinnen und Schüler überlegen, ob die Informationen aus dem Text richtig dargestellt wurden und bestenfalls erkennen, dass sich das Diagramm nicht exakt mit den Angaben aus den Zeilen 30 und 31 deckt, da dort eine Spanne von möglichen Zeiteinsparungen angegeben wird: dies unterstützt die Schülerinnen und Schüler beim Aufbau **lokaler Kohärenz**. Um den lokalen Kohärenzaufbau, der für die Teilaufgaben 1.12 bis 1.14 nötig ist, zu unterstützen, können die Schülerinnen und Schüler probieren, die Konjunktionen durch andere passende zu ersetzen oder die Sätze so umzuformulieren, dass der jeweilige Zusammenhang (für sie) deutlicher wird.

Ein anderer Zugang zur Förderung des Kohärenzaufbaus ist das *bewusste Lesen mit Stiften*. Hier bietet es sich an, die Informationen zu den verschiedenen Umgebungen (Ebene, Bergauf-, und Bergabfahren) farblich zu markieren und mit Pfeilen miteinander zu verbinden (diese Visualisierung ist besonders ergiebig im Hinblick auf die Teilaufgaben 1.5; 1.6, 1.8 und 1.9). Der Aufbau unterschiedlicher lokaler Kohärenzen unterstützt die Schülerinnen und Schüler auch beim Aufbau **globaler Kohärenz**.

Schülerinnen und Schüler, die beim Aufbau lokaler und globaler Kohärenz keine Unterstützung brauchen, können – auch im Hinblick auf Teilaufgabe 1.11 – zunächst einmal den Textaufbau analysieren. Eine Fragestellung, besonders für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, könnte so aussehen:

Unter:
<https://download.e-bookshelf.de/download/0003/5344/09/L-G-0003534409-0006898029.pdf>
 finden Sie einen kurzen Einblick in: Gailberger, Steffen: *Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler. Zur Wirkung von Lektüre-begleitenden Hörbüchern und Lesebewusstmachungsstrategien*. Hieraus stammt die Methode des bewussten Lesens mit Stiften.

Wie hat der Autor den Text insgesamt aufgebaut? Bringe die folgenden Schritte in die richtige Reihenfolge, indem du die Ziffern 1 bis 4 in die freie Spalte einträgst.

Hinweis: Die Überschrift und die Frage von Jörn Harder sollst du bei der Bearbeitung nicht berücksichtigen.

	Ziffer ▽
Formulierung des Themas	
Abwägung von Argumenten	
Bedeutsamkeit des Themas	
Belege	

Dies unterstützt auch diejenigen Schülerinnen und Schüler, die Schwierigkeiten bei der Bearbeitung von Teilaufgabe 1.7 hatten, da hier die **Superstrukturen** des Textes untersucht werden.

Man kann die Informationen des Textes auch anhand einer Art Checkliste für Argumentationen untersuchen lassen und die jeweiligen Textabschnitte unterschiedlich farblich markieren:

Kriterien für eine stichhaltige Argumentation	trifft zu	trifft nicht zu
Die These(n) wurde(n) begründet.	☐	☐
Das Argument ist/ die Argumente sind wahr und begründen zureichend/ beweisen die aufgestellte(n) These(n).	☐	☐
Die Argumentation ist logisch.	☐	☐
Das Argument/ die Argumente werden durch Beispiele, Belege, Erläuterungen, Analogien und/oder Zitate gestützt.	☐	☐
Die Begründungen stehen in einem engen Bezug zum Argument, d. h. sie führen keine anderen Gesichtspunkte zum Thema aus.	☐	☐
Es wird logisch geschlussfolgert.	☐	☐
Es wird auf Verallgemeinerung verzichtet.	☐	☐
Die Argumentation ist sachlich, der Gegner wird nicht angegriffen.	☐	☐

In einem nächsten Schritt können dann Textbelege für die verschiedenen Textfunktionen der Teilaufgabe 1.11 gesucht und markiert werden – dies zielt dann auf die **Darstellungsstrategien** des Textes (hier könnte man auch die Funktion des bildlichen Sprachgebrauchs in Teilaufgabe 1.4 oder die Adressaten-orientierung der Teilaufgabe 1.10 in den Blick nehmen).

Um das **Textsortenwissen** der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, kann man ihnen prototypische Merkmale journalistischer Texte an die Hand geben, sie eigenständig Texte dazu suchen lassen oder die Textsorte des vorliegenden Textes bestimmen lassen. Ein mögliches Arbeitsblatt könnte so aussehen:

Aufgabe:

Mögliche journalistische Darstellungsformen

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

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

Über den Text hinaus – als elaborierende Strategie – eignen sich hier sowohl produktive Schreibaufgaben als auch Rechercheaufgaben.

So können Schülerinnen und Schüler zunächst überprüfen, wie seriös die Quelle des Textes selbst und die angegebene Zeitschrift „*Sports Medicine*“ sind oder ob die Informationen des Textes immer noch aktuell sind. Hier könnten man auch fragen – falls dies im Hinblick auf die Argumentationsstruktur noch nicht thematisiert wurde –, warum die Zeitschrift überhaupt angeführt wird.

Als produktive Aufgabe können die Schülerinnen und Schüler die Rolle des Fragestellers Jörn H. übernehmen: Bitten Sie Ihre Schülerinnen und Schüler, ein Antwortschreiben von Jörn H. an Christoph Drösner zu verfassen, in dem er erklärt, was er hilfreich und was er weniger hilfreich an der gegebenen Antwort auf seine Frage fand. Das *Lesen durch Schreiben* (vgl. Feilke 2002) fördert die Verarbeitungstiefe, da hierzu die im Text vorhandenen Informationen gegeneinander abgewogen werden müssen. In diesem Sinne kann man auch eine andere Textform wählen; bei einem Lexikon-Eintrag über den Gewichtseinfluss beim Fahrradfahren müssen Schülerinnen und Schüler zum Beispiel Informationen und Wertung voneinander unterscheiden.

6. Zuhören

Aufgabe 1: Riesenkalmar

1. Riesenkalmar

Du hörst nun einen Beitrag aus der Reihe „Faust jr. ermittelt“. Frank Faust jr. hat einen ziemlich interessanten, aber auch höchst anspruchsvollen Beruf: Er versucht, als Wissensdetektiv Rätsel der Wissenschaft zu lösen. In diesem Hörtext geht es um das Wissen über Riesenkalmare. Achte neben dem Inhalt auch auf mögliche Hintergrundgeräusche.

Du hörst den Text **einmal**. Der Text ist ungefähr 6 Minuten lang.

Zu deiner Unterstützung kannst du dir beim Hören Notizen machen. Deine Notizen werden nicht bewertet.

Lies und bearbeite **nach dem Hören** alle Teilaufgaben.

Copyright Audio: Erdenberger, R./Preger, S. Faust jr. ermittelt (Bd. 10). Phantom der Tiefe. Erzählt von Bodo Primus. Fakten/Wissen/Erleben [Hörbuch, ISBN: 978-3-7313-1033-4]. © 2014 Igel Records. Ein Imprint der Oetinger Media GmbH

Copyright Teilaufgaben: IQB e. V., Lizenz: Creative Commons (CC BY)

Volltext unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/de/legalcode>

Notizen:

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Aufgabenmerkmale

Thema	Riesenkalmare
Aufgabenbeschreibung	Bei dem Hörtext handelt es sich um ein Gespräch über Riesenkalmare zwischen dem Wissensdetektiv Frank Faust jr. und dem Meeresbiologen Dr. Götz Reinicke im Ozeaneum in Stralsund. Der Hörtext ist mit 5:57 Minuten vergleichsweise lang, wodurch das Aufrechterhalten einer Zuhörabsicht während des Hörens erschwert wird. Daher wird die Aufmerksamkeit der Schüler*innen durch die Instruktion auf den Inhalt sowie auf mögliche Hintergrundgeräusche gelenkt. Zudem unterstützt der Notizzettel die Selbstregulation der Schüler*innen beim Zuhören. Vor dem Hören werden den Schüler*innen Informationen zur Quelle des Hörtextes („<i>Beitrag aus der Reihe ‚Faust jr. ermittelt‘</i>“) gegeben. Weiterhin wird erklärt, welchen Beruf der Protagonist des Hörtextes ausübt („<i>Er versucht, als Wissensdetektiv wenig erforschte Rätsel der Wissenschaft zu lösen.</i>“), und das Thema des Hörtextes genannt („<i>In diesem Beitrag geht es um das Wissen über Riesenkalmare.</i>“). Der Text wird einmal gehört, die Teilaufgaben werden nach dem Hören gelesen und beantwortet. Im Text sind drei männliche, professionelle Sprecher zu hören: der Erzähler (Bodo Primus), Frank Faust jr. (Ingo Naujoks) und Dr. Götz Reinicke (Jochen Malsheimer). Sie sprechen deutlich, akzentfrei und in normaler Sprechgeschwindigkeit. Mit Ausnahme der erzählenden Passagen ist der Hörtext konzeptionell mündlich. Er weist daher einige Merkmale gesprochener Sprache wie Ellipsen („<i>Äh, mich auch? Oder sogar Schiffe?</i>“), Partikeln („<i>Äh</i>“); verschluckte Silben („<i>Auf Empf... ach ja!</i>“), umgangssprachliche Äußerungen („<i>Das gibt’s doch gar nicht</i>“, „<i>Wie jetzt Besucher?</i>“) und eine variierende Prosodie (z. B. um Erstaunen auszudrücken) auf. Der Wortschatz im Hörtext ist teilweise anspruchsvoll (z. B. „<i>(Fang-)Tentakel</i>“, „<i>Kontakt</i>“, „<i>Eingeweide(sack)</i>“, „<i>Fortpflanzungsorgane</i>“, „<i>orientieren</i>“, „<i>theoretisch</i>“, „<i>Raspelzunge</i>“).
Textform	Sachtext / Hörspielauszug
Fokus	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)

Teilaufgabe 1.1

1.1 Kommen die folgenden Geräusche zu Beginn des Hörtextes vor?

		ja	nein
1	Wellenrauschen	☐	☐
2	Meeresblubbern	☐	☐
3	Walgesänge	☐	☐
4	Heulen von Seelöwen	☐	☐

RICHTIG	Kommen die folgenden Geräusche zu Beginn des Hörtextes vor?	
		ja nein
	1. a) Wellenrauschen	☐ ☒
RICHTIG	b) Meeresblubbern	☒ ☐
	2. a) Walgesänge	☒ ☐
	b) Heulen von Seelöwen	☐ ☒

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln (1.4.3); HSA: wesentliche Darstellungsmittel eines Mediums und deren Wirkungen kennen und einschätzen // MSA: wesentliche Darstellungsmittel kennen und deren Wirkungen einschätzen (3.5.4)
Kompetenzstufe	1.) IV, 2.) II
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe zielt auf das Erinnern und Wiedererkennen von Hintergrundgeräuschen im Hörtext. Die entsprechenden Geräusche müssen aus der Geräuschkulisse des Hörtextes **selektiert** und mit den Geräuschen aus dem Aufgabentext abgeglichen werden. Die anderen Auswahlmöglichkeiten sind nicht im Hörtext enthalten. Da die Geräusche lediglich zu Beginn des Hörtextes zu hören sind, bleiben sie den Schüler*innen, trotz der in der Instruktion vorgegebenen Zuhörabsicht, möglicherweise nicht oder nicht vollständig in Erinnerung. Darüber hinaus wird für die Aufgabenbearbeitung ggf. entsprechendes Weltwissen benötigt. Wenn verstanden wurde, dass es in dem Hörtext u. a. um Wale geht, kann 2. u. U. auch ohne Rückgriff auf den Hörtext richtig gelöst werden.

Teilaufgabe 1.2

- 1.2** Warum kann Frank Faust jr. im Hörtext auf dem Meeresgrund liegen und dennoch atmen? Erkläre.



RICHTIG	sinngemäß: Er liegt nicht wirklich auf dem Meeresgrund(, sondern auf dem Boden eines Ausstellungsraumes eines Ozeaneums). ODER Er ist in einem Museum.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Bildung von **globaler Kohärenz**. Die gesuchte Information ist zentral für den Aufbau eines mentalen Modells des Hörtextes.

Zwischen der Tatsache, dass Frank Faust jr. auf dem Meeresboden liegt und dennoch atmen kann, und der Information, dass er sich in einem Museum befindet, muss Kohärenz hergestellt werden. Die zu verknüpfenden Informationen tauchen mit einem zeitlichen Abstand von ca. 1,5 Minuten im Hörtext auf und ihr inhaltlicher Bezug wird nicht explizit gemacht, sodass die gefragte Schlussfolgerung hohe Anforderungen an die Schüler*innen stellt. Das offene Aufgabenformat erschwert die Bearbeitung der Aufgabe zusätzlich.

Teilaufgabe 1.3

1.3 Welche Tiere werden im Hörtext als „*Riesen der Meere*“ bezeichnet?



RICHTIG	Wale
---------	------

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung der Teilaufgabe erfordert das Erinnern und Wiedergeben einer im Hörtext explizit gegebenen Einzelinformation (Faust: „*Wale!*“ – Erzähler: „*Die Riesen der Meere!*“). Bei der gesuchten Information handelt es sich um ein Detail, das für die Bildung eines mentalen Modells nicht relevant ist. Dass die gesuchte Information und ihre Bedeutung von zwei verschiedenen Sprechern gegeben werden, könnte die Bearbeitung der Aufgabe erschweren. Zusätzlich bietet das offene Aufgabenformat keinerlei Erinnerungsstütze oder Anhaltspunkt für die Schüler*innen, anhand dessen die richtige Lösung hergeleitet werden kann. Weiterhin könnte erschwerend wirken, dass der zu erklärende Ausdruck „*Riesen der Meere*“ eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Wort „*Riesenkalm*“ aufweist, wodurch dies für die Schüler*innen – wenn auch eindeutig falsch – eine plausible Antwort auf die Frage darstellen könnte. Das offene Aufgabenformat erschwert die Aufgabenbearbeitung zusätzlich.

Es ist allerdings davon auszugehen, dass es sich bei der Bezeichnung „*Die Riesen der Meere*“ um einen Phraseologismus handelt und Schüler*innen mit dem nötigen sprachlichen Vorwissen die Aufgabe auch ohne Rückgriff auf den Hörtext richtig lösen können.

Teilaufgabe 4:

Welche Tiere werden im Hörtext als „*Riesen der Meere*“ bezeichnet?

✗ Riesenkalmare

Scan 1

Teilaufgabe 1.4

1.4 Im Hörtext werden verschiedene Walarten genannt. Nenne eine.



RICHTIG	Blauwale ODER Orcas ODER Pottwale ODER Killerwale Hinweis: Der Name der Walart muss orthografisch nicht korrekt wiedergegeben werden, er muss aber eine größtmögliche Ähnlichkeit zur phonologischen Realisation des Namens aufweisen.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)
Kompetenzstufe	Ia
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung der Teilaufgabe erfordert die Verarbeitung und Wiedergabe einer explizit gegebenen Einzelinformation, die für die Bildung eines mentalen Modells nicht relevant ist („*Ein mächtiger Blauwal, das größte Säugetier der Erde, ein schwarzweißer Killerwal, der Orca, und ein Pottwal.*“). Dass im Hörtext drei verschiedene Walarten aufgezählt werden, erleichtert die Lösung der Aufgabe, da hierfür nur eine der drei ausgewählt und genannt werden muss. Ggf. könnte allerdings die Hintergrundmusik, die gleichzeitig mit dieser Aufzählung zu hören ist, das Aufrechterhalten der Zuhörabsicht erschweren bzw. von der sprachlichen Information ablenken.

Teilaufgabe 1.5

1.5 Wer ist laut Hörtext Dr. Götz Reinicke?



RICHTIG	sinngemäß: Fausts Gesprächspartner ODER Museumsmitarbeiter ODER Meeresbiologe ODER Experte für Meeresbiologie/Kalmare
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: Experte (ohne Zusatz) ODER Erzähler

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung der Teilaufgabe testet die Fähigkeit, Informationen, die im Hörtext implizit gegeben sind, explizit zu machen. Die gesuchte Information ist für die Bildung eines mentalen Modells des Hörtextes relevant.

- „Museumsmitarbeiter“ ODER „Meeresbiologe“ ODER „Experte für Meeresbiologie/Kalmare“

Die Bearbeitung der Teilaufgabe erfordert, unter Rückgriff auf das eigene Vorwissen Inferenzen zu ziehen. Wer noch nie in einem Museum war, weiß unter Umständen nicht, dass die Mitarbeiter*innen dort Expert*innen auf dem Fachgebiet sind und den Gästen die Ausstellungsstücke erklären. Fehlendes Vorwissen sowie das offene Aufgabenformat könnten die Bearbeitung der Aufgabe erschweren. Unter Umständen fehlt den Schüler*innen auch das nötige sprachliche Wissen, um auszudrücken, welchen Beruf Dr. Götz Reinicke ausübt.

Teilaufgabe 6:

Wer ist laut Hörtext Dr. Götz Reinicke?

Ein Wissenschaftler von Meeren.

Scan 2

- „Fausts Gesprächspartner“

Diese Antwort kann hingegen ohne Vorwissen oder Bezug zum Inhalt des Hörtextes genannt werden. Hierbei wird der Blick auf die gestalterischen Merkmale des Hörtextes gelenkt.

Teilaufgabe 6:

Wer ist laut Hörtext Dr. Götz Reinicke?

Der, der alles erklärt

Scan 3

Bei der Lösung der Aufgabe über die gestalterischen Merkmale könnte außerdem in der Zuweisung der Rollen, die die einzelnen Figuren im Gespräch einnehmen, eine Schwierigkeit bestehen:

Teilaufgabe 6:

Wer ist laut Hörtext Dr. Götz Reinicke?

Der Mann, dem Faust alles erklärt.

Scan 4

Es wäre weiterhin denkbar, dass die Schüler*innen die Frage sowohl auf inhaltlicher als auch auf gesprächsstruktureller Ebene beantworten:

Teilaufgabe 6:

Wer ist laut Hörtext Dr. Götz Reinicke?

Der Museumsführer der alles erklärt.

Scan 5

Die Antwort „Experte“ ohne Zusatz ist als falsch zu werten, da sie keinen direkten Bezug zum Hörtext aufweist. Weiterhin müssen das Frage-Antwort-Muster des Hörtextes sowie die verschiedenen Stimmen der drei Sprecher erkannt werden, um zu wissen, dass es sich bei Dr. Götz Reinicke nicht um den Erzähler handelt.

Teilaufgabe 1.6

1.6 Im Hörtext wird ein Modell erwähnt, das etwas so darstellt, wie es sein könnte.

Was soll es darstellen?



RICHTIG	sinngemäß: Kampf zwischen einem Pottwal und einem Riesenkalmar
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: Das Modell soll die Verletzungen an Pottwalen durch Riesenkalmare darstellen.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Erinnerung und inhaltlichen Verknüpfung von im Hörtext explizit genannten Einzelinformationen („*Ja, das ist ein Kampf zwischen einem Pottwal und einen Riesenkalmar.*“ – „*Ja natürlich! Das ist doch ein Modell!*“). Die gesuchte Formulierung wird zwar wörtlich im Hörtext genannt, jedoch zeitlich versetzt. Der zeitliche Abstand zwischen den zu verknüpfenden Einzelinformationen sowie das offene Aufgabenformat erschweren die Bearbeitung der Aufgabe.

Teilaufgabe 1.7

- 1.7** Warum hat man laut Hörtext noch nie beobachten können, dass Wale Riesenkalmare jagen?



RICHTIG	sinngemäß: Pottwale jagen Riesenkalmare in (für Menschen unerreichbaren) Tiefen.
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur inhaltlichen Verknüpfung von im Hörtext explizit genannten Einzelinformationen („*Man hat das noch nie beobachtet [...].*“ – „*Das wäre denkbar, aber es ist relativ unwahrscheinlich, denn die Tiere jagen in der Regel in Wassertiefen von vier- bis achthundert bis 1000 m Tiefe und dort werden Sie nicht lange überleben können.*“). Die zu verknüpfenden Informationen werden im Hörtext mit einigem zeitlichem Abstand genannt. Sie müssen dementsprechend von den Schüler*innen erinnert werden, damit ihre inhaltliche Verknüpfung hergestellt werden kann. Der zeitliche Abstand zwischen den zu verknüpfenden Einzelinformationen sowie das offene Aufgabenformat erschweren die Bearbeitung der Aufgabe.

Teilaufgabe 8:

Warum hat man laut Hörtext noch nie beobachten können, dass Wale Riesenkalmare jagen?

✗ Weil sie in einer Tiefe von 400-1000 m tiefe jagen

Scan 6

Wenn den Schüler*innen die inhaltliche Verknüpfung nicht gelingt oder sie die dafür benötigten Informationen aus dem Hörtext (zumindest teilweise) nicht gehört oder erinnert haben, ist es denkbar, dass sie sich eigene Begründungen einfallen lassen, die zwar falsch, aber durchaus plausibel sind. Diese sind als falsch zu werten.

Teilaufgabe 8:

Warum hat man laut Hörtext noch nie beobachten können, dass Wale Riesenkalmare jagen?

✗ Riesenkalmare hören die Unterwasserboote der Forscher und schwimmen dann weg

Scan 7

Teilaufgabe 1.8

1.8 Was ist das Ozeaneum laut Hörtext?

- A ☐ ein Aquarium für Wale
- B ☐ ein Meeresmuseum
- C ☐ eine Forschungsstation am Ozean
- D ☐ ein Unterwasserpark

RICHTIG	Was ist das Ozeaneum laut Hörtext? ☐ ein Aquarium für Wale ☒ ein Meeresmuseum ☐ eine Forschungsstation am Ozean ☐ ein Unterwasserpark
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)
Kompetenzstufe	Ia
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Mit der Teilaufgabe wird das Erinnern und Wiedererkennen einer im Hörtext explizit genannten Information erfasst, die zum Aufbau eines mentalen Modells des Hörtextes relevant ist („Du bist doch im Ozeaneum, Mensch – im Meeresmuseum in Stralsund!“). Die gesuchte

Information ist im Hörtext nicht prominent platziert und wird nicht wiederholt. Die anderen Auswahlmöglichkeiten, mit Ausnahme von „Wale“, sind nicht im Hörtext enthalten. Da die gesuchte Information nur einmal genannt wird, muss diese auch noch nach dem Hören erinnert werden, um die Aufgabe lösen zu können. Dass die richtige Antwort als Auswahlmöglichkeit erlesen werden kann, dient als Erinnerungstütze und erleichtert die Aufgabenbearbeitung.

Wer in Teilaufgabe 1.2 erkannt hat, dass Faust sich in einem Museum befindet, kann diese Aufgabe u.U. leichter beantworten.

Teilaufgabe 1.9

1.9 Wo befindet sich das Ozeaneum laut Hörtext?

- A ☐ Hamburg
- B ☐ Rostock
- C ☐ Stralsund
- D ☐ Wilhelmshaven

RICHTIG	Wo befindet sich das Ozeaneum laut Hörtext? ☐ Hamburg ☐ Rostock ☒ Stralsund ☐ Wilhelmshaven
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Erinnerung und Wiedererkennung einer im Hörtext explizit genannten Einzelinformation („*Du bist doch im Ozeaneum, Mensch – im Meeresmuseum in Stralsund!*“). Die gesuchte Information ist für die Bildung eines mentalen Modells nicht relevant. Die anderen Auswahlmöglichkeiten werden im Hörtext nicht erwähnt. Die gesuchte Information ist im Hörtext nicht prominent platziert und wird nicht wiederholt. Dementsprechend muss sie von den Schüler*innen an der betreffenden Stelle gehört und auch nach dem Hören noch erinnert werden. Erschwerend kommt hinzu, dass die gesuchte Information syntaktisch eng an die Information, was das Ozeaneum ist, geknüpft ist, sodass sie leicht überhört werden könnte („*Du bist doch im Ozeaneum, Mensch – im Meeresmuseum in Stralsund!*“).

Teilaufgabe 1.10

1.10 Wer empfiehlt Frank Faust jr., ins Ozeaneum zu gehen?



RICHTIG	Luna
---------	------

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung der Teilaufgabe erfordert die Erinnerung und Wiedergabe einer explizit gegebenen Einzelinformation, die für den Aufbau eines mentalen Modells nicht relevant ist („Auf Empfehlung von Luna, am Telefon.“). Die gesuchte Information ist im Hörtext nicht prominent platziert und wird nicht wiederholt. Zur Lösung der Teilaufgabe müssen die Schüler*innen die gesuchte Information also an der entsprechenden Stelle im Hörtext hören und auch nach dem Hören noch erinnern. Darüber hinaus ist „Luna“ kein frequenter Name. Ggf. wird erst durch das syntaktisch nachgelagerte „am Telefon“ deutlich, dass es sich bei „Luna“ um die empfehlende Person handelt. Das offene Aufgabenformat kann die Bearbeitung der Aufgabe zusätzlich erschweren.

Wer allerdings die Hörspielreihe „Faust jr. ermittelt“ kennt, weiß höchstwahrscheinlich, dass Luna Frank Faust jr.s Nichte ist, und nimmt ihren Namen innerhalb des Hörtextes eher wahr und erinnert sich daran. Wird diese Aufgabe mit „seine Nichte“ beantwortet, kann davon ausgegangen werden, dass die Antwort nicht dem Hörtext, sondern dem eigenen Vorwissen entnommen wurde.

Teilaufgabe 1.11

1.11 Wie kommt man laut Hörtext darauf, dass Wale Kontakt zu Riesenkalmaren hatten?

Man hat ...

- A** ☐ im Magen von toten Walen Reste von Riesenkalmaren gefunden.
- B** ☐ nur eine Vermutung, die nun in der Ausstellung für Besucherinnen und Besucher dargestellt wird.
- C** ☐ Verletzungen an gefangenen Walen festgestellt, die auf den Kontakt mit Riesenkalmaren zurückzuführen sind.
- D** ☐ an Tentakeln von Kalmaren Bissspuren von Walen gefunden.

RICHTIG	Wie kommt man laut Hörtext darauf, dass Wale Kontakt zu Riesenkalmaren hatten?
	Man hat ...
	☐ im Magen von toten Walen Reste von Riesenkalmaren gefunden.
	☐ nur eine Vermutung, die nun in der Ausstellung für Besucherinnen und Besucher dargestellt wird.
	☒ Verletzungen an gefangenen Walen festgestellt, die auf den Kontakt mit Riesenkalmaren zurückzuführen sind.
	☐ an Tentakeln von Kalmaren Bissspuren von Walen gefunden.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit zum Erinnern und Wiedererkennen einer im Text gegebenen Information. Die gesuchte Information trägt zum Aufbau eines mentalen Modells bei. Der Wortlaut der korrekten Antwortmöglichkeit weist dabei große Ähnlichkeiten zu der entsprechenden Formulierung im Hörtext auf. Dadurch werden das Erinnern und Wiedererkennen der gesuchten Information unterstützt. Auch das geschlossene Aufgabenformat erleichtert die Bearbeitung der Teilaufgabe.

Teilaufgabe 1.12

1.12 Das Ozeaneum beherbergt laut Hörtext einen echten Riesenkalmar.

Aus welchem Land stammt er?



RICHTIG	Neuseeland
---------	------------

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung der Teilaufgabe erfordert das Erinnern und Wiedergeben einer im Hörtext explizit gegebenen Einzelinformation, die für den Aufbau eines mentalen Modells nicht relevant ist („*Hier steht ein großes Glasbecken, in dem wir einen Original Riesenkalmar aus Neuseeland ausgestellt haben.*“). Die gesuchte Information ist im Hörtext nicht prominent platziert und wird nicht wiederholt. Sie muss also von den Schüler*innen an dieser Stelle gehört und noch nach dem Hören erinnert werden. Darüber hinaus stellt das Herkunftsland des Riesenkalmars kein zentrales Thema des Hörtextes dar und wird daher ggf. leicht überhört. Das offene Aufgabenformat erschwert die Aufgabenbearbeitung zusätzlich.

Teilaufgabe 1.13

1.13 Im Hörtext heißt es „*In einem sechs Meter langen Sarg aus Glas schlief ein seltsames Geschöpf einen ewigen Schlaf.*“.

Was ist hier mit „*ewigen Schlaf*“ gemeint?



RICHTIG	sinngemäß: Der Kalmar ist tot. / der Tod
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2); HSA: grundlegende Gestaltungsmittel erkennen und ihre Wirkungen einschätzen: z. B. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder // MSA: sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (3.3.7)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Verarbeitung und Wiedergabe einer Information, die im Hörtext nicht explizit gegeben ist, allerdings impliziert wird. Zu verstehen, dass es sich bei dem Riesenkalmar im Ozeaneum um ein totes, ausgestopftes Tier handelt, ist für den Aufbau eines mentalen Modells zentral. Zur Bearbeitung der Teilaufgabe kann auf explizite Informationen aus dem Hörtext zurückgegriffen werden (bspw. „*Sarg*“), um zu der Schlussfolgerung zu gelangen, dass der ausgestellte Riesenkalmar tot ist. Da es sich bei dem Ausdruck „*ewiger Schlaf*“ um einen Phraseologismus handelt, kann das sprachliche Vorwissen der Schüler*innen die Bearbeitung der Teilaufgabe erleichtern. Zusätzlich kann die betreffende Textstelle bei der Aufgabenbearbeitung erlesen werden und muss folglich nicht erinnert werden.

Teilaufgabe 1.14

1.14 Der Riesenkalmar wird im Hörtext mit einer Märchenfigur verglichen.

Mit welcher?



RICHTIG	Schneewittchen
---------	----------------

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung der Teilaufgabe erfordert die Erinnerung und Wiedergabe einer explizit gegebenen Einzelinformation, die für den Aufbau eines mentalen Modells nicht relevant ist („Mit seinen langen, glibberig bleichen Fangarmen war es allerdings nicht ganz so schön wie Schneewittchen.“). Die gesuchte Information ist im Hörtext nicht prominent platziert und wird nicht wiederholt. Sie muss also von den Schüler*innen an dieser Stelle gehört und noch nach dem Hören erinnert werden. Darüber hinaus weist das Wort „Schneewittchen“ keine phonologischen Auffälligkeiten auf, was das Wahrnehmen und Erinnern der Information erschwert. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass Schüler*innen, die Teilaufgabe 1.13 richtig beantwortet haben und zudem über das entsprechende Vorwissen verfügen, diese Aufgabe auch lösen können, wenn sie die gesuchte Information im Hörtext nicht gehört und/oder erinnert haben.

Teilaufgabe 1.15

1.15 Wie heißt laut Hörtext das Organ, in dem die Eingeweide des Riesenkalmars untergebracht sind?

- A ☐ Manteltasche
- B ☐ Mantelsack
- C ☐ Mantelbeutel
- D ☐ Mantelkopf

RICHTIG	Wie heißt laut Hörtext das Organ, in dem die Eingeweide des Riesenkalmars untergebracht sind? ☐ Manteltasche ☒ Mantelsack ☐ Mantelbeutel ☐ Mantelkopf
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit zum Erinnern und Wiedererkennen einer im Hörtext explizit genannten Einzelinformation („Wenn Sie hier am Ende des Tieres beginnen, dann sehen wir zunächst den Mantelsack, in dem die Eingeweide des Tieres untergebracht sind [...]“). Für die Bildung eines mentalen Modells ist diese Information nicht zentral. Die anderen Auswahlmöglichkeiten werden im Hörtext zwar nicht erwähnt, erscheinen allerdings möglicherweise plausibel, da sie alle Komposita mit dem Bestimmungswort „Mantel“ sind. Die gesuchte Information ist im Hörtext nicht prominent platziert und muss dementsprechend von den Schüler*innen wahrgenommen und erinnert werden. Dass die richtige Antwort bei der Aufgabenbearbeitung erlesen werden kann, entlastet den Erinnerungsprozess. Zusätzlich wird das Erinnern der gesuchten Information dadurch erleichtert, dass sie – wenn auch nicht wortwörtlich – im Hörtext noch ein weiteres Mal aufgegriffen wird („Eingeweidesack“).

Teilaufgabe 1.16

1.16 Sind folgende Aussagen über Riesenkalmare laut Hörtext richtig?

	ja	nein
1 Sie verfügen über zwei Herzen.	☐	☐
2 Sie steuern ihre Körper über Fangarme.	☐	☐
3 Ihre acht Fangarme haben jeweils etwa 2000 Saugnäpfe.	☐	☐
4 Sie sind blind.	☐	☐

	Sind folgende Aussagen über Riesenkalmare laut Hörtext richtig?	ja	nein
RICHTIG	1. a) Sie verfügen über zwei Herzen.	☒	☐
	b) Sie steuern ihre Körper über Fangarme.	☐	☒
RICHTIG	2. a) Ihre acht Fangarme haben jeweils etwa 2000 Saugnäpfe.	☒	☐
	b) Sie sind blind.	☐	☒

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)
Kompetenzstufe	1.) V, 2.) II
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Wiedererkennung und Verarbeitung verschiedener, im Hörtext verstreuter Informationen, die mit den im Aufgabentext genannten Informationen abgeglichen werden müssen. Alle Informationen beziehen sich auf den Riesenkalmar. Die Informationen sind im Hörtext weder prominent platziert noch für den Aufbau eines mentalen Modells relevant. Die Aufgabenbearbeitung wird dadurch erschwert, dass sich die dafür benötigten Informationen im Hörtext über einen Zeitraum von ca. 40 Sekunden erstrecken und die beiden gesuchten Informationen jeweils nur einmal genannt werden.

- Zu 1): Für die Bestätigung von Aussage a) muss eine im Hörtext explizit gegebene Einzelinformation erinnert und wiedererkannt werden („[...] *Kiemen, zwei Herzen, Magen, Speiseröhre, Fortpflanzungsorgane.*“). Die Negation von Aussage b) erfordert einen genauen Abgleich mit den entsprechenden Informationen aus dem Hörtext („*Die acht Fangarme haben jeder etwa 2000 Saugnäpfe, mit denen sie Nahrung festhalten können.*“). Hier wird zwar von „Fangarmen“ gesprochen, allerdings wird ihnen im Hörtext eine andere Funktion zugewiesen als in der zu prüfenden Aussage, weswegen diese negiert werden muss.

- Zu 2): Für die Bestätigung von Aussage a) müssen zwei im Hörtext explizit gegebene und benachbarte Informationen erinnert und wiedererkannt werden („*Die acht Fangarme haben jeder etwa 2000 Saugnäpfe, mit denen sie Nahrung festhalten können.*“). Die Negation von Aussage b) erfordert den Abgleich der Aussage mit der eindeutig konfligierenden Information aus dem Hörtext („*Natürlich, die Tiere haben Augen und können sehr gut sehen.*“). Der zeitliche Abstand zu den übrigen diese Aufgabe betreffenden Informationen sowie eine fehlende oder unvollständige Erinnerung könnten diesen Abgleich erschweren.

Teilaufgabe 1.17

1.17 Warum ist es laut Hörtext unwahrscheinlich, dass Riesenkalmare Menschen fressen?
Nenne einen möglichen Grund.



RICHTIG	sinngemäß: Die Mundöffnung ist zu klein. ODER Menschen erreichen die Tiefen, in denen Kalmare jagen, in der Regel nicht. ODER Die Speiseröhre ist zu eng.
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung der Teilaufgabe erfordert das Erinnern und die Wiedergabe einer explizit im Hörtext genannten Information, die für die Bildung eines mentalen Modells nicht relevant ist („Das wäre denkbar, aber es ist relativ unwahrscheinlich, denn die Tiere jagen in der Regel in Wassertiefen von vier- bis achthundert bis 1000 m Tiefe und dort werden Sie nicht lange überleben können.“; „Damit ist nicht zu rechnen, denn die Tiere haben eine relativ kleine Mundöffnung.“).

Wie die Ausschnitte aus dem Hörtext zeigen, lässt sich die Aufgabe in Bezug auf zwei unterschiedliche Textstellen und somit bezogen auf zwei verschiedene Informationen beantworten. Beide Informationen, die zur Lösung der Aufgabe herangezogen werden können, werden im Hörtext nur einmal genannt. Obwohl die Informationen prominent am Ende des Hörtextes platziert sind und somit ggf. leichter in Erinnerung bleiben, wird die Bearbeitung der Teilaufgabe dadurch erschwert, dass an den entsprechenden Textstellen nicht von „Riesenkalmaren“ die Rede ist, sondern mit dem Wort „Tiere“ auf diese referiert wird. Darüber hinaus müssen die Schüler*innen von der spezifischen Aussage, dass Riesenkalmare Frank Faust jr. nicht fressen würden, zu der generellen Schlussfolgerung gelangen, dass Riesenkalmare im Allgemeinen keine Menschen fressen. Das offene Aufgabenformat erschwert die Bearbeitung zusätzlich.

Teilaufgabe 1.18

1.18 Welche Funktion hat die Figur „Frank Faust jr.“ im Hörtext?

	Frank Faust jr. ...	ja	nein
1	stellt Fragen, die andere Besucherinnen und Besucher des Museums auch stellen könnten.	☐	☐
2	will den Zuhörerinnen und Zuhörern seine Museumseindrücke nahebringen.	☐	☐
3	stellt sich bewusst naiv, um den Experten zum Reden zu bringen.	☐	☐
4	spricht die Zuhörerinnen und Zuhörer direkt an.	☐	☐
5	ergänzt Informationen, die sein Gesprächspartner ausgelassen hat.	☐	☐

	Welche Funktion hat die Figur „Frank Faust jr.“ im Hörtext? Frank Faust jr. ...	ja	nein
RICHTIG	1. a) stellt Fragen, die andere Besucherinnen und Besucher des Museums auch stellen könnten.	☒	☐
	b) will den Zuhörerinnen und Zuhörern seine Museumseindrücke nahebringen.	☒	☐
	c) stellt sich bewusst naiv, um den Experten zum Reden zu bringen.	☒	☐
RICHTIG	2. a) spricht die Zuhörerinnen und Zuhörer direkt an.	☐	☒
	b) ergänzt Informationen, die sein Gesprächspartner ausgelassen hat.	☐	☒

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Darstellungsmittel eines Mediums und deren Wirkungen kennen und einschätzen // MSA: wesentliche Darstellungsmittel kennen und deren Wirkungen einschätzen (3.5.4)
Kompetenzstufe	1.) V, 2.) IV
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Wiedererkennung und Verarbeitung verschiedener, im Hörtext verstreuter Informationen, die mit den im Aufgabentext genannten Informationen abgeglichen werden müssen. Alle Informationen beziehen sich auf die Gestaltung des Hörtextes. Für die Bearbeitung der Teilaufgabe müssen die Darstellungsstrategien des Hörtextes identifiziert werden. Dies setzt wiederum ein **globales Verständnis** des Gehörten voraus. Vorwissen über die Gestaltung von Hörspielen (im Allgemeinen oder dieser Hörspielreihe im Speziellen) könnte die Aufgabenbearbeitung entlasten.

Die Aufgabenbearbeitung wird dadurch erschwert, dass die Schüler*innen im Rahmen der Instruktion nicht dazu aufgefordert werden, beim Hören auf gestalterische Aspekte zu achten. Das Erinnern der gesuchten Informationen könnte ihnen daher schwerfallen.

- Zu 1): Die Bestätigung von Aussage a) könnte insofern eine Schwierigkeit darstellen, als dass es sich bei den Fragen, die die Figur „Frank Faust jr.“ im Hörtext stellt, häufig nur um ein Wort oder um indirekte Fragen handelt. Seine Äußerungen sind demnach u. U. nicht eindeutig als Fragen, die auch andere Museumsbesucher*innen stellen könnten, identifizierbar. Zur Bestätigung von Aussage b) reicht es nicht aus, sich auf die Äußerungen von Frank Faust zu beziehen, die – wie bereits erwähnt – häufig recht knapp ausfallen; auch prosodische Merkmale, die bspw. sein Erstaunen über die Ausstellung ausdrücken sollen, müssen betrachtet werden. Darüber hinaus ist hier Vorwissen darüber nötig, dass ein Wissensdetektiv bzw. Reporter schon allein von Berufs wegen darum bemüht ist, den Hörer*innen seine Eindrücke nahezubringen. Die Bestätigung von Aussage c) hingegen gestaltet sich schon wegen des möglicherweise unbekannten Fremdwortes „Naivität“ im Aufgabentext anspruchsvoll. Darüber hinaus müssen die Schüler*innen erkennen, dass es sich bei den vermeintlich „blöden“ Fragen der Figur um eine bewusst gewählte Strategie handelt. Auch hierfür könnte also entsprechendes (textsortenbezogenes) Vorwissen hilfreich sein.

- Zu 2): Die Falsifizierung von Aussage a) könnte dadurch erschwert werden, dass sich die Hörer*innen des Hörtextes aufgrund seiner Gestaltung fühlen, als wären sie ein Teil des Gesprächs, ohne dass sie jedoch direkt angesprochen werden. Um Aussage b) zu falsifizieren muss hingegen erkannt werden, dass die Funktion, Informationen zu ergänzen, nicht von der Figur „Frank Faust jr.“, sondern vom Erzähler übernommen wird. Dass diese Funktion im Hörtext von einer anderen Figur eingelöst wird, erschwert die Bearbeitung der Teilaufgabe. Bei diesem Aufgabentyp ist es außerdem eher ungewöhnlich, dass alle Aussagen einer Teilaufgabe zu bestätigen bzw. zu falsifizieren sind, wie es hier allerdings der Fall ist. Es wäre daher denkbar, dass die Schüler*innen zumindest eine der Aussagen falsifizieren bzw. bestätigen, um in beiden Spalten ein Kreuz gesetzt zu haben.

Anregungen für den Unterricht

Angesichts der zahlreichen Aufgaben in den anderen Kompetenzbereichen wird Zuhörkompetenz im Deutschunterricht vor allem erworben, wenn das Zuhören als regelmäßige Praxis traditionelle Lerngegenstände sinnvoll ergänzt bzw. ersetzt. So kann etwa nicht nur das Lesen, sondern auch das Hören literarischer und pragmatischer Texte einen ersten Zugang zu diesen ermöglichen. Auch das Rezipieren und Produzieren von Podcasts sowie das Erarbeiten literarischer Werke im Medienverbund, bspw. in Kombination von Buch und Hörspiel, sind motivierende Höranlässe für den Deutschunterricht.

Der Fokus der Aufgabe „Riesenkalmar“ liegt auf Erinnern und Wiedergeben bzw. Wiedererkennen von Informationen aus dem Hörtext. Es geht also vornehmlich um das verstehende Zuhören mit dem Ziel, ein mentales Modell bzw. ein globales Verständnis des Hörtextes aufzubauen. Da der Hörtext mit ca. 6 Minuten vergleichsweise lang ist, tragen auch Aspekte der Selbstregulation, wie bspw. die Aufmerksamkeitssteuerung, zum Zuhörerfolg bei.

Die folgenden Übungen und Anregungen können dabei helfen, diese Kompetenzen im Unterricht auf- und auszubauen:

- **Gedächtnis- und Konzentrationsspiele:** Aufmerksamkeit und Konzentration sind entscheidende Komponenten eines erfolgreichen Zuhörprozesses, die sich spielerisch fördern lassen. Dazu eignen sich angemessen schwierige Gedächtnis- und Konzentrationsspiele, wie Memory, Schach oder auch Puzzles (vgl. Behrens 2022, 83).
- **Selbst-Check:** Diese Übung fokussiert die Reflexion des eigenen Zuhörverhaltens. Indem sie sich Fragen wie „Was hat mir geholfen zuzuhören oder was hat mich gehindert?“ stellen, erwerben die Schüler:innen die Fähigkeit, ihr Zuhörverhalten zu beobachten und zu steuern (vgl. Behrens 2022, 84). Laut Imhof (2010, 19) beeinflusst die Fähigkeit zur Selbstregulation das Zuhören maßgeblich.
- Zuhören ist über alle Fächer hinweg einer der wichtigsten Lernkanäle, über den sich die Schüler*innen Wissen über verschiedenste Lerngegenstände aneignen. Zur Förderung der Zuhörkompetenz im Unterricht sollte das Zuhören allerdings selbst zum **Lerngegenstand** gemacht werden (vgl. Krelle & Neumann 2014, 32f.). Es wäre beispielsweise denkbar, gutes bzw. schlechtes Zuhörverhalten sowie Zuhörstrategien im Unterricht explizit zu thematisieren.
- **Black-Stories:** Eine weitere Art, Zuhörkompetenz spielerisch zu fördern, stellen die *Black Stories* dar, bei denen es darum geht, auf der Grundlage von zunächst wenigen Informationen ein meist skurriles Ereignis zu rekonstruieren. Dazu müssen immer wieder Ja/Nein-Fragen an die Spielleitung gestellt werden. Aus den gewonnenen Informationen entsteht dabei nach und nach ein mentales Modell des Ereignisses. Dazu müssen Informationen erinnert, in das bestehende Modell integriert und lokale und globale Kohärenzen gebildet werden. Um die Konzentration und Aufmerksamkeit der Schüler*innen noch zu steigern, schlägt Behrens (2022, 85) vor, zwei Teams gegeneinander spielen zu lassen, wobei das Fragerecht das Team wechselt, sobald eine Frage mit „Nein“ beantwortet wurde.

- Es ist bereits angeklungen, dass ein erfolgreicher Zuhörprozess auch durch den Einsatz von **Zuhörstrategien** gekennzeichnet ist. Diese lassen sich im Unterricht bspw. anhand von Rätsel- oder Ratekrimis vermitteln (vgl. Krelle & Neumann 2014, 32f.). Zu den zentralen Zuhörstrategien gehören u.a. das Aktivieren von Vorwissen sowie das Anfertigen von Notizen.
 - **Vorwissen aktivieren:** Vor dem Zuhören das Vorwissen der Schüler*innen zu aktivieren bzw. Vorabinformationen bereitzustellen, kann den Zuhörprozess unterstützen. Zum einen werden dadurch Erwartungen zum Inhalt des Hörtextes geweckt, welche wiederum beim Verstehen und Integrieren des Gehörten helfen können. Zum anderen können Vorwissen und Vorabinformationen dazu beitragen, eine Zuhörabsicht auszubilden und Selektionskriterien festzulegen, die es beim Hören erleichtern, wichtige von (in Bezug auf die Zuhörabsicht) unwichtigen Informationen zu unterscheiden (vgl. Krelle & Neumann 2014, 32f.).
 - **Notizen anfertigen:** Da Hörtexte in der Regel flüchtig und (in der gleichen Form) normalerweise nicht reproduzierbar sind, dienen Notizen dazu, das Gehörte für die Weiterverarbeitung nach dem Hören zu fixieren. Zudem hilft das Anfertigen von Notizen beim Zuhören – ähnlich wie beim Lesen – dabei, die Menge der zu verarbeitenden bzw. zu ordnenden Informationen zu reduzieren. Um während des Hörens effektiv Notizen anfertigen zu können, bietet es sich an, für wiederkehrende Bedeutungen Kürzel oder Symbole (z. B. !! = wichtiger Gedanke) zu verwenden, die wiederum ausgedacht und/oder unterrichtlich vermittelt werden müssen. Als besonders ansprechendes Format für Zuhörnotizen schlägt Behrens (2022, 156) die *visual summary* vor, mit deren Hilfe die Schüler*innen das Gehörte eigenständig strukturieren und weiterverarbeiten können.
- **(Streit-)Gespräch:** Neben dem Erinnern von Informationen aus dem Hörtext ist in der Aufgabe „Riesenkalmr“ auch nach der Funktion bzw. Rolle gefragt, die die Figur Frank Faust jr. in dem Gespräch im Hörtext einnimmt (vgl. 1.18). Um die dafür benötigten Kompetenzen unterrichtlich aufzubauen, bietet es sich an, mit den Schüler*innen Video- oder Audioaufzeichnungen von Gesprächen, wie bspw. Streitgesprächen, mit Blick auf die folgenden Fragen zu untersuchen (vgl. Behrens 2022, 117f.):
 - Wer hat im Gespräch welche Rolle?
 - Welche Themenaspekte werden (von wem) angesprochen?
 - Welche Zugzwänge finden sich?
 - Wie kann man den sprachlichen Stil beschreiben? Verändert er sich im Laufe des Gesprächs?
 - Welche Emotionen kann man erkennen? Woran? Wie verändern sie sich?
- Bei langen Hörtexten kann das Zuhören dadurch entlastet werden, dass diese nicht im Ganzen, sondern **abschnittsweise** gehört werden. Nach jedem gehörten Abschnitt kann dann das Verständnis gesichert werden, indem bspw. zusammen mit den Schüler*innen **Zwischenüberschriften** formuliert werden (vgl. Krelle & Neumann 2014, 32f.).

Eine Auswahl kostenloser Hörtexte, anhand derer Lernaufgaben zum Zuhören für den Unterricht gestaltet und die eben genannten Anregungen umgesetzt werden können, finden sich unter www.vorleser.net.

[illegible]

Aufgabenmerkmale

Thema	Krabats Weg in die Mühle
Aufgabenbeschreibung	Bei dem Hörtext handelt es sich um einen Ausschnitt aus der Hörspielfassung des Romans „Krabat“. Der Hörtext ist 05:35 Minuten lang. Vor dem Hören wird den Schüler*innen die Information gegeben, dass der Hörtext ein Ausschnitt aus dem Hörspiel zu dem Roman „Krabat“ ist. Der Hörtext wird zunächst einmal komplett gehört, die Teilaufgaben 1 bis 7 werden nach dem ersten Hören gelesen und bearbeitet. Im Anschluss daran werden den Schüler*innen zwei Ausschnitte aus dem Hörtext ein weiteres Mal vorgespielt. Die Teilaufgabe 8 wird nach dem ersten und die Teilaufgaben 9 und 10 werden nach dem zweiten Ausschnitt bearbeitet. Vor dem ersten Hören wird der Ablauf der gesamten Aufgabenbearbeitung geschildert. Vor dem erneuten Hören der beiden Ausschnitte erfolgt noch eine deutlich kürzere Instruktion, in der der zweite Teil der Aufgabe erneut angeleitet wird. Zur Unterstützung der Selbstregulation können die Schüler*innen während des Hörens auf einem vorstrukturierten Notizzettel Notizen zum Inhalt und zur Gestaltung des Hörtextes machen. Im Rahmen der Instruktion werden die Schüler*innen ebenfalls dazu angehalten, beim Hören auf den Inhalt und die Gestaltung des Hörtextes zu achten. Der Zuhörprozess wird also gelenkt, da die Selektionskriterien durch die Aufgabe vorgegeben werden und nicht von den Schüler*innen selbst festgelegt werden müssen. Im Text sind drei männliche, professionelle Sprecher zu hören: der Erzähler (Dietmar Mues), Krabat (David Kross) und der Meister (Christian Redl). Sie sprechen deutlich, akzentfrei und in normaler Sprechgeschwindigkeit. Mit Ausnahme der wörtlichen Rede des Meisters und Krabats ist der Hörtext konzeptionell schriftlich und im Präteritum gehalten. Der Hörtext weist eine mittlere syntaktische Komplexität auf. Neben den Stimmen der Sprecher sind im Hörtext verschiedene Hintergrundgeräusche (z. B. Türknarren oder Rabenschreie) und Musik zu hören, die den Inhalt des Hörtextes unterstreichen. Aufgrund der altertümlichen Erzählweise des Hörtextes ist der Wortschatz teilweise anspruchsvoll (z. B. „Dreikönig“, „gleichermaßen“, „Schwarzkollm“, „Unterschlupf“, „entschwanden“, „gezimmert“, „spärlich“, „Lehrjunge“, „unbarmherzig“).
Textform	Hörspielfassung eines Romas
Fokus	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2) HSA // MSA: Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln (1.4.3)

Teilaufgabe 2.1

2.1 Wie viele verschiedene Sprecher sind im Hörspielauszug zu hören?



RICHTIG	drei/3 ODER Erzähler UND Krabat UND Meister Hinweis: Wenn die Anzahl „drei“ korrekt genannt wurde, danach aber falsche Figuren genannt werden, ist die Antwort als falsch zu werten (z. B. drei - Erzähler/Mann/Krähe).
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: das eigene Gesprächsverhalten und das anderer kriterienorientiert beobachten und bewerten // MSA: kriterienorientiert das eigene Gesprächsverhalten und das anderer beobachten, reflektieren und bewerten (1.3.6); Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln (1.4.3)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Differenzierung der Sprecher im Hörtext. Dabei können die Schüler*innen über **paraverbale Merkmale** (die drei verschiedenen Stimmen, die zu hören sind) oder den Inhalt des Hörtextes (der Erzähler, Krabat und der Meister sprechen) zur richtigen Lösung gelangen. Der paraverbale Zugang zu dieser Aufgabe wird dadurch erschwert, dass alle drei Sprecher männlich sind und sich ihre Stimmen daher weniger stark unterscheiden. In beiden Fällen müssen die entsprechenden Informationen beim Hören wahrgenommen und nach dem Hören erinnert werden, um die Aufgabe lösen zu können. Das offene Aufgabenformat erschwert die Bearbeitung der Teilaufgabe zusätzlich.

Teilaufgabe 2.2

- 2.2** Wie ist die Handlung des Hörspielauszugs aufgebaut? Nummeriere die folgenden Handlungsschritte in der richtigen Reihenfolge.

- _____ Krabat träumt in der Nacht.
- _____ Krabat begegnet dem Meister.
- _____ Krabat folgt dem Ruf der Raben.
- _____ Krabat erbettelt sein Brot.
- _____ Krabat betritt die Mühle.

RICHTIG	Wie ist die Handlung des Hörspielauszugs aufgebaut? Nummeriere die folgenden Handlungsschritte in der richtigen Reihenfolge.	
	Hier Nummer eintragen ▽	
	Krabat träumt in der Nacht.	2
	Krabat begegnet dem Meister.	5
	Krabat folgt dem Ruf der Raben.	3
	Krabat erbettelt sein Brot.	1
	Krabat betritt die Mühle.	4

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2); HSA: Lesehilfen nutzen: z. B. Textsorte, Aufbau, Überschrift, Illustration, Layout // MSA: Textschemata erfassen: z. B. Textsorte, Aufbau des Textes (3.2.4)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Zur Bearbeitung der Teilaufgabe muss die richtige Reihenfolge der einzelnen Handlungsschritte erinnert und rekonstruiert werden. Die Handlungsabfolge nachzuvollziehen, ist zentral für die Bildung eines mentalen Modells des Hörtextes. Die Aufgabenbearbeitung wird dadurch erleichtert, dass die einzelnen Schritte durch den Aufgabentext vorgegeben sind und somit immer wieder erlesen werden können. Das entlastet den Erinnerungsprozess und die Schüler*innen können sich auf das Ordnen der einzelnen Handlungsschritte konzentrieren.

Teilaufgabe 2.3

2.3 Krabats zwei Freunde heißen Lobosch und _____

RICHTIG	Baru Hinweis: Der Name muss orthografisch nicht korrekt wiedergegeben werden, er muss aber eine größtmögliche Ähnlichkeit zur phonologischen Realisation des Namens aufweisen (z. B.: Boru).
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe überprüft die Fähigkeit, eine im Hörtext gegebene Einzelinformation zu erinnern und wiederzugeben („[...] ließ Krabat Baro und seinen kleinen Freund Lobosch [...]“), die für die Bildung eines mentalen Modells nicht relevant ist. Die gesuchte Information ist im Hörtext nicht prominent platziert und wird nicht wiederholt. Außerdem wird nur auf „Lobosch“ explizit mit „Freund“ referiert. Die syntaktische Struktur des Satzes könnte darüber hinaus auch darauf hindeuten, dass es sich bei „Baro“ nicht um eine Person, sondern um einen Ort handelt. Die Inferenz, dass „Baro“ der Name von Krabats zweitem Freund ist, muss von den Schüler*innen gezogen werden. Erschwerend kommt hinzu, dass der Name „Baro“ weder geläufig noch phonologisch auffällig ist und somit eventuell nur schwer erinnert wird. Das offene Format erschwert die Aufgabenbearbeitung zusätzlich.

Teilaufgabe 2.4

- 2.4 In Krabats Traum ist die Stimme des Meisters technisch auffällig gestaltet. Was ist daran auffällig?



RICHTIG	sinngemäß: Es gibt ein Echo. ODER Sie hallt/klingt nach.
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln (1.4.3); HSA: wesentliche Darstellungsmittel eines Mediums und deren Wirkungen kennen und einschätzen // MSA: wesentliche Darstellungsmittel kennen und deren Wirkungen einschätzen (3.5.4)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe überprüft die Fähigkeit, ein **paraverbales Merkmal** im Hörtext wahrzunehmen, zu erinnern und zu benennen. Dass es dabei nicht um ein stimmliches Merkmal im engeren Sinne, sondern um die technische Umsetzung der Stimme mit einem Echo/Nachhall geht, erschwert die Aufgabenbearbeitung. Die Aufgabenstellung muss hier sehr genau gelesen werden, da der Fokus der Teilaufgabe auf die technische Gestaltung sprachlich lediglich mit einem Wort („*technisch*“) gegeben wird. Das offene Aufgabenformat erschwert die Aufgabenbearbeitung zusätzlich.

Teilaufgabe 2.5

- 2.5 Krabat empfindet den Meister bei ihrem Aufeinandertreffen als furchterregend. Welche äußeren Merkmale werden im Hörspielauszug genannt, die diesen Eindruck hervorrufen? Nenne eins.



RICHTIG	sinngemäß: Er hat ein furchterregendes Gesicht UND/ODER trägt eine Augenklappe UND/ODER hat lange/zottelige Haare.
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit zum Erinnern und Wiedergeben einer im Text genannten Information („[...] *das furchterregendste Gesicht, das er jemals gesehen hatte. Im spärlichen Licht konnte er lange, zottelige Haare erkennen, eine schwarze Augenklappe verdeckte das rechte Auge des Mannes, der ihn scheinbar bereits erwartet hatte.*“). Die gesuchte Information ist für den Aufbau eines mentalen Modells zwar relevant, jedoch nicht zentral. Die Aufgabenbearbeitung wird dadurch erleichtert, dass im Hörtext drei furchterregende Merkmale des Meisters genannt werden, für die Lösung dieser Teilaufgabe allerdings nur eines erinnert und wiedergegeben werden muss. Weiterhin orientiert sich der Wortlaut des Aufgabentextes an dem des Hörtextes, indem das Wort „*furchterregend*“ hier wieder aufgegriffen wird. Somit könnte der Aufgabentext für die Schüler*innen als Erinnerungstütze dienen.

Teilaufgabe 2.6

2.6 Wessen Gedanken erfährt man in diesem Hörspielauszug **nicht**?

a) Die Gedanken ...

A ☐ des Meisters.

B ☐ Krabats.

b) Welche Wirkung soll dadurch erzielt werden?



RICHTIG	bei a) Wessen Gedanken erfährt man in diesem Hörspielauszug <u>nicht</u> ? Die Gedanken ... ☒ des Meisters. ☐ Krabats. UND bei b) sinngemäß: Der Meister / die Situation wirkt geheimnisvoll/unberechenbar. ODER Man soll sich besser in Krabat hineinversetzen können.
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: dass der Meister angsteinflößend/furchterregend wirkt ODER dass man nicht weiß, was der Meister vorhat

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2); HSA: grundlegende Gestaltungsmittel erkennen und ihre Wirkungen einschätzen: z. B. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder // MSA: sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (3.3.7)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit, a) ein gestalterisches Merkmal des Hörtextes zu erinnern und wiederzuerkennen und b) die intendierte Wirkung dieses Merkmals auf die Zuhörer*innen einzuschätzen.

- Zu a): Die Lösung dieser Teilaufgabe erfordert die Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf die **Erzählperspektive** des Hörtextes. Die Schüler*innen müssen die Passagen im Hörtext, in denen der Erzähler Gedanken wiedergibt, auf inhaltlicher, sprachlicher und paraverbalen Ebene identifizieren und erkennen, dass es sich ausschließlich um die Gedanken Krabats handelt. Dazu ist ggf. auf textsortenspezifisches Vorwissen zurückzugreifen. Insbesondere das Erinnern und Bewusstmachen dieser Strukturen stellen Schwierigkeiten dieser Teilaufgabe dar.

Zu b): Die Lösung dieser Teilaufgabe setzt voraus, dass a) korrekt gelöst wurde. In einem nächsten Schritt muss dann interpretiert werden, welche Wirkung dadurch erzielt werden soll, dass die Hörer*innen ausschließlich Krabats Gedanken erfahren. Hierfür ist neben einem **globalen Verständnis** des Hörtextes auch Wissen über die Wirkungsweisen verschiedener Erzählstrukturen erforderlich.

Teilaufgabe 2.7

- 2.7** Nachdem Krabat in den Pakt mit dem Meister eingewilligt hat, beginnt sich die Mühle zu verändern. Dieses wird auf unterschiedliche Weisen im Hörspielauszug verdeutlicht. Nenne zwei dieser Verdeutlichungen.

1



2



RICHTIG	sinngemäß werden zwei der folgenden Verdeutlichungen genannt: Hintergrundgeräusche setzen ein. UND/ODER Der Erzähler sagt, dass die Mühle knarrend/krachend (wie) aus einem Schlaf erwache. UND/ODER Der Meister sagt, dass die Mühle wieder mahle. Hinweis: Es muss deutlich werden, dass die Aussagen dem Erzähler und/oder dem Meister in der Antwort zugeordnet werden. Eine reine Angabe des Wortlautes ist nicht ausreichend.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln. (1.4.3); HSA: wesentliche Darstellungsmittel eines Mediums und deren Wirkungen kennen und einschätzen // MSA: wesentliche Darstellungsmittel kennen und deren Wirkungen einschätzen (3.5.4)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit, Informationen und **Hintergrundgeräusche** aus dem Hörtext zu erinnern und wiederzugeben (*anschwellende, bedrohliche Musik, abruptes Geräusch, Türknarren, dumpfes Räderwerk*) „Und kaum hatte Krabat seine Hand in die seines neuen Meisters gelegt, begann es um ihn her zu knarren und zu krachen, als sei die Mühle aus einem langen Schlaf erwacht.“ – „Die Mühle – nun mahlt sie wieder.“). Die Aufgabenbearbeitung wird dadurch erschwert, dass sich die gesuchten Informationen sowohl auf inhaltliche als auch auf gestalterische Aspekte des Hörtextes beziehen und von den drei Informationen, die prominent am Ende des Hörtextes platziert sind, zwei erinnert und genannt werden müssen. Das offene Aufgabenformat erschwert die Aufgabenbearbeitung zusätzlich.

Wie die folgenden Beispiele zeigen, besteht eine weitere Schwierigkeit darin, die Äußerung, dass die Mühle zum Leben erwacht bzw. wieder mahlt, dem Erzähler bzw. dem Meister zuzuordnen.

Teilaufgabe 9:

Nachdem Krabat in den Pakt mit dem Meister eingewilligt hat, beginnt sich die Mühle zu verändern. Dieses wird auf unterschiedliche Weisen im Hörspielauszug verdeutlicht. Nenne zwei dieser Verdeutlichungen.

- Sie knarrt und kracht.
- Es wird gesagt, dass sie sich wieder zu drehen beginnt.

Es folgen nun noch drei weitere Teilaufgaben. Für die Bearbeitung der Teilaufgaben

Scan 1

Teilaufgabe 9:

Nachdem Krabat in den Pakt mit dem Meister eingewilligt hat, beginnt sich die Mühle zu verändern. Dieses wird auf unterschiedliche Weisen im Hörspielauszug verdeutlicht. Nenne zwei dieser Verdeutlichungen.

- Die Mühle mahlt wieder.
- Weiß ich nicht!!!

Scan 2

Teilaufgabe 2.8

2.8 Welche Funktionen hat die Musik in diesem Ausschnitt des Hörspielauszuges?

Die Musik soll ...		ja	nein
1	zwei verschiedene Szenen verbinden.	☐	☐
2	verdeutlichen, dass Krabat wieder träumt.	☐	☐
3	die Dunkelheit betonen.	☐	☐
4	die Schreie der Raben hervorheben.	☐	☐
5	andeuten, dass Krabat wieder Hoffnung hat.	☐	☐

RICHTIG	Welche Funktionen hat die Musik in diesem Ausschnitt des Hörspielauszuges?		
	Die Musik soll ...		
		ja	nein
	1. a) zwei verschiedene Szenen verbinden.	☒	☐
RICHTIG	b) verdeutlichen, dass Krabat wieder träumt.	☐	☒
	c) die Dunkelheit betonen.	☐	☒
	2. a) die Schreie der Raben hervorheben.	☐	☒
	b) andeuten, dass Krabat wieder Hoffnung hat.	☒	☐

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Darstellungsmittel eines Mediums und deren Wirkungen kennen und einschätzen // MSA: wesentliche Darstellungsmittel kennen und deren Wirkungen einschätzen (3.5.4)
Kompetenzstufe	1.) V, 2.) III
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Wiedererkennung und Verarbeitung verschiedener Funktionen, die die Musik in einer bestimmten Passage des Hörtextes erfüllt. Diese müssen mit den Funktionen aus dem Aufgabentext abgeglichen werden. Vorwissen über Musik und ihre Funktion in Hörspielen könnte die Aufgabenbearbeitung unterstützen. Weiterhin ist ein **globales Verständnis** des Hörtextes eine wichtige Voraussetzung, um die Teilaufgabe bearbeiten zu können, da die Funktion der Musik eng mit dem Inhalt des Hörtextes verknüpft ist.

- Zu 1): Zur Bestätigung von Aussage a) müssen die Schüler*innen erkennen, dass in der betreffenden Passage im Hörtext ein Szenenwechsel stattfindet, der durch Musik gekennzeichnet ist. Dieser Szenenwechsel wird auch auf inhaltlicher Ebene deutlich: Vor dem

Einsetzen der Musik erblickt Krabat bei Einbruch der Dunkelheit die Mühle und nachdem die Musik geendet hat, kommt Krabat in der Nacht an der Mühle an. Lediglich der erste Satz nach dem Ende der Musik („*Erschöpft setzte Krabat seinen Weg fort.*“) könnte implizieren, dass Krabat sich noch immer auf dem Weg und damit noch immer in der gleichen Szene wie vor dem Einsetzen der Musik befindet, und die Aufgabenbearbeitung somit erschweren. Die Falsifizierung von Aussage b) ist auf inhaltlicher Ebene zwar eindeutig, allerdings mag die Aussage den Schüler*innen plausibel erscheinen, da Krabat insbesondere zu Beginn des Hörtextes häufig träumt. Ähnlich verhält es sich mit der Falsifizierung von Aussage c). Sowohl vor Einsetzen der Musik als auch nachdem die Musik endet, ist im Hörtext von „*Dunkelheit*“ bzw. „*Nacht*“ die Rede, weshalb auch diese Aussage plausibel erscheinen könnte. Allerdings müssen die Schüler*innen erkennen, dass die Musik in diesem Auszug weder düster klingt noch die Dunkelheit, sondern eher Krabats Weg – noch verdeutlicht durch die Geräusche von Schritten im Hintergrund – betonen soll.

Zu 2): Die Falsifizierung von Aussage a) könnte dadurch erschwert werden, dass im Hörtext häufig von „*Raben*“ gesprochen wird und in dem betreffenden Auszug im Hintergrund der Musik tatsächlich Rabenschreie zu hören sind. Die Aussage ist somit zumindest auf den ersten Blick plausibel. Die Schüler*innen müssen allerdings erkennen, dass die Musik nicht dazu beiträgt, dass die Rabenschreie deutlicher zu hören sind bzw. besonders betont werden. Vielmehr sind die Schreie durch die Musik nur leise im Hintergrund wahrzunehmen. Um Aussage b) zu bestätigen, müssen die Schüler*innen sowohl auf den beschwingten Klang der Musik als auch auf den Inhalt des Hörtextes zurückgreifen und beide Aspekte miteinander verknüpfen.

Teilaufgabe 2.9

Du hörst jetzt einen weiteren Ausschnitt des Hörtextes einmal. Der Ausschnitt ist ca. 30 Sekunden lang.

Lies jetzt die Aufgabenstellung zu den Teilaufgaben 9 und 10. Du hast dafür 30 Sekunden Zeit.

- 2.9** Was fällt bei der Stelle „*Ohne zu zögern, schlug Krabat ein.*“ an der Sprechweise des Erzählers auf?
Beschreibe.



RICHTIG	sinngemäß: Der Erzähler setzt Pausen zwischen den einzelnen Wörtern / macht eine Pause nach „zögern“. ODER Der Erzähler trägt den Satz gedehnt vor. ODER Absenken der Stimme
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: Er wird leiser.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln (1.4.3)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit zum Erkennen, Erinnern und Benennen **paraverbaler Merkmale** einer Äußerung aus dem Hörtext.

Teilaufgabe 11:

Was fällt bei der Stelle „Ohne zu zögern, schlug Krabat ein.“ an der Sprechweise des Erzählers auf? Beschreibe.

Er hat mit Pausen gesprochen, um die Spannung steigern
Ohne zu zögern (Pause) schlug (Pause) Krabat (Pause) ein

Scan 3

Die Schwierigkeit dieser Teilaufgabe besteht darin, tatsächlich auf der Ebene des Paraverbalen Auffälligkeiten in der Sprechweise des Erzählers zu beschreiben und nicht auf inhaltlicher Ebene zu erklären, warum Krabat nicht zögert. Es ist denkbar, dass den Schüler*innen der nötige Wortschatz zum Benennen bzw. Beschreiben paraverbaler Merkmale fehlt und sie daher eher zu einer Bearbeitung der Aufgabe auf der inhaltlichen Ebene tendieren. Dieses (sprachliche) **Beschreibungswissen** ist im Unterricht auf- und auszubauen (vgl. Anregungen für den Unterricht). Das offene Aufgabenformat erschwert die Aufgabebearbeitung zusätzlich.

Teilaufgabe 11:

Was fällt bei der Stelle „Ohne zu zögern, schlug Krabat ein.“ an der Sprechweise des Erzählers auf? Beschreibe.

Das es die falsche entscheidung
war.

Scan 4

Teilaufgabe 11:

Was fällt bei der Stelle „Ohne zu zögern, schlug Krabat ein.“ an der Sprechweise des Erzählers auf? Beschreibe.

Er hat es gemacht egal wo er steht.

Scan 5

Teilaufgabe 11:

Was fällt bei der Stelle „Ohne zu zögern, schlug Krabat ein.“ an der Sprechweise des Erzählers auf? Beschreibe.

Man erkennt, dass der Erzähler damit aussagen will, dass Krabat keine Angst hat

Scan 6

Teilaufgabe 2.10

2.10 „Ich habe keine Angst.“ – Wie versucht der Sprecher Krabats Entschlossenheit bei dieser Aussage **stimmlich** zum Ausdruck zu bringen?



RICHTIG	sinngemäß: Der Sprecher spricht den Satz ohne Pause / stockt nicht beim Sprechen. ODER Er spricht schnell.
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: Er spricht sie entschlossen aus. ODER Er spricht laut.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln (1.4.3)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit zum Erkennen, Erinnern und Benennen **prosodischer Merkmale** einer Äußerung aus dem Hörtext.

Teilaufgabe 12:

„Ich habe keine Angst.“ – Wie versucht der Sprecher Krabats Entschlossenheit bei dieser Aussage stimmlich zum Ausdruck zu bringen?

✗ Er sagte es schnell, ohne jegliche Emotionen ^{sich} anerkennen zu lassen.

Scan 7

Die Schwierigkeit dieser Teilaufgabe besteht darin, tatsächlich auf der Ebene der Prosodie Auffälligkeiten in Krabats Stimme zu beschreiben und die Aufgabe nicht auf inhaltlicher Ebene zu lösen, indem man bspw. Krabats Gefühle in der Situation beschreibt. Es ist denkbar, dass den Schüler*innen der nötige Wortschatz zum Benennen bzw. Beschreiben prosodischer Merkmale fehlt und sie daher eher zu einer Bearbeitung der Aufgabe auf inhaltlicher Ebene tendieren. Dieses **Beschreibungswissen** ist im Unterricht auf- und auszubauen (vgl. Anregungen für den Unterricht). Das offene Aufgabenformat erschwert die Aufgabebearbeitung zusätzlich.

Teilaufgabe 12:

„Ich habe keine Angst.“ – Wie versucht der Sprecher Krabats Entschlossenheit bei dieser Aussage stimmlich zum Ausdruck zu bringen?

✗ Er versucht es Mutig und Furchlos zu sagen so als hätte Krabat keine Angst

Scan 8

Anregungen für den Unterricht

Neben dem Erinnern und Wiedergeben bzw. Wiedererkennen von Informationen aus dem Hörtext, fokussiert die Aufgabe „Krabat“ auch das Erkennen und Beschreiben prosodischer Merkmale. Weiterhin müssen diese vor dem Hintergrund des gehörten Inhalts gedeutet werden. Aufgabe des Unterrichts ist es, die Schüler*innen einerseits für Prosodie zu sensibilisieren und ihnen andererseits das zur Beschreibung dieser Merkmale notwendige sprachliche Wissen zu vermitteln. Dazu eignen sich die folgenden Anregungen für den Unterricht:

- **Bedeutung und Betonung:** Dass der gleiche Satz im Gespräch verschiedene Bedeutungen haben kann, hängt u. a. mit prosodischen Merkmalen zusammen. Das wird deutlich, wenn die Lehrkraft oder auch die Schüler*innen denselben Satz mit möglichst vielen verschiedenen Betonungen vorlesen (vgl. Behrens 2022, 84). So kann bspw. dem Satz „Das Essen hat mir heute aber besonders gut geschmeckt“ entweder ein lobender oder ein ironischer Unterton gegeben werden, wodurch sich – bei gleichem Wortlaut – die Bedeutung verändert (vgl. Behrens & Düsing 2022, 479). Im Unterricht können verschiedene prosodische Merkmale und ihre verschiedenen Wirkungsweisen auf den Inhalt des Gehörten (Inhalt unterstreichen, eine bestimmte Bedeutung verleihen) thematisiert werden. So erwerben die Schüler*innen neben einer Sensibilität für prosodische Merkmale auch das notwendige Beschreibungswissen, um darüber sprechen und entsprechende Phänomene benennen zu können.
- **Stimmenprofil:** Die Aufgabe „Stimmenprofil“ lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf stimmliche Merkmale. Die Schüler*innen versuchen, sich anhand einer gehörten Stimme die Person vorzustellen, zu der diese gehört. Dabei werden ihnen Leitfragen, wie „Ist die Person jung oder alt?“, an die Hand gegeben. Im

Anschluss wird im Klassengespräch erläutert, an welchen stimmlichen Merkmalen die Personenbeschreibungen festgemacht werden können. Dadurch werden die Schüler*innen einerseits für verschiedene Stimmen sensibilisiert und andererseits erwerben sie im Gespräch das notwendige Beschreibungswissen, um über stimmliche Merkmale sprechen zu können (vgl. Behrens 2022, 85).

- Unabhängig von einzelnen Lernaufgaben lohnt es sich, im Unterricht **paraverbale und nonverbale Äußerungsaspekte** situativ aufzugreifen und zu reflektieren. Entsprechende Beobachtungen, die sich dafür eignen, ergeben sich häufig im Unterrichtsgespräch und können durch Reflexion bewusst bzw. explizit gemacht werden. Auch hierbei erwerben die Schüler*innen Beschreibungswissen, um die Phänomene, die sie z. T. bereits intuitiv wahrnehmen, entsprechend benennen und beschreiben zu können (vgl. Behrens 2022, 158f.).

7. Literaturverzeichnis

7.1 für den Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘

Barnitzky, Horst / Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.) (2004): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Frankfurt a. M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule

Barnitzky, Jens (2004): Wie Kinder lernen können, ihre Anstrengungen und Erfolge zu würdigen – ein Lerntagebuch. In: Barnitzky, Horst / Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Frankfurt a. M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule, S. 100-110

Barnitzky, Jens / Bosse, Ulrich / Gravelaar, Gisela (Hrsg.) (2007): Pädagogische Leistungskultur: Ästhetik, Sport, Englisch; Arbeits-/Sozialverhalten. Frankfurt a. M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule

Baumann, Monika (2003): Lesetests. In: Bredel, Ursula / Günther, Hartmut / Ossner, Jakob / Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.), Didaktik der Deutschen Sprache. Band 2. Paderborn: Schöningh, S. 869-882

Baumann, Jürgen / Müller, Astrid (2002): Experten und Anfänger lesen gemeinsam. Lesen und Verstehen von Sachtexten durch wechselseitiges Lehren und Lernen. In: Praxis Deutsch, Heft 176, S. 44-48

Baumann, Jürgen / Müller, Astrid (2005): Lesen beobachten und fördern. In: Praxis Deutsch, Heft 194, S. 6-13

Baumann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hrsg.) (2019): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett Kallmeyer.

Baumann, Jürgen (2009): Sachtexte lesen und verstehen. Grundlagen – Ergebnisse – Vorschläge für einen kompetenzfördernden Unterricht. Praxis Deutsch. Seelze: Klett Kallmeyer.

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2007): Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze: Klett Kallmeyer.

Becker-Mrotzek, Michael / Drommler, Rebecca (2006): Texte lesen. In: Becker-Mrotzek, Michael / Kusch, Erhard / Wehnert, Bernd (Hrsg.): Leseförderung in der Berufsbildung. Duisburg: Gilles & Francke (KöBeS Heft 2 = Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik), S. 17-44

Becker-Mrotzek, Michael (2006): Sachtexte lesen (lernen). In: Efinger, Christian / Janisch, Nina (Hrsg.): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft, S. 107-132

Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.) (2007): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (= Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1). Seelze-Velber und Zug: Kallmeyer & Klett und Balmer

Böhnisch, Martin (Hrsg.) (2008): Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik „Kompetenzen im Deutschunterricht“ (Didaktik Deutsch Sonderheft). Hohengehren: Schneider

Bredel, Ursula / Günther, Hartmut / Ossner, Jakob / Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.) (2003), Didaktik der Deutschen Sprache. Band 2. Paderborn: Schöningh

Brüggemann, Jörn (Hrsg.) (2019): Bitte schön sachlich! Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven auf Sachtexte und Sachtextlektüre. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Heft 2

- Christmann, Ursula / Groeben, Norbert (2002): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: München, S. 150-173
- Demmrich, Anke / Brunstein, Joachim (2004): Förderung sinnverstehenden Lesens durch „Reziprokes Lehren“. In: Lauth, Gerhard / Grünke, Matthias / Brunstein, Joachim (Hrsg.): Lauth, Gerhard / Grünke, Matthias / Brunstein, Joachim (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie. Göttingen: Hogrefe, S. 279-290
- Drommler, Rebecca / Linnemann, Markus / Becker-Mrotzek, Michael / Haider, Hilde / Stevens, Tobias / Wahlers, Judith (Hrsg.) (2006): Lesetest für Berufsschüler/innen. LTB-3 Duisburg: Gilles & Francke (KöBeS Heft 3 = Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik)
- Efing, Christian / Janisch, Nina (Hrsg.) (2006): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft
- Feilke, Helmuth (2002): Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten. In: Praxis Deutsch, Heft 176, S. 58-64
- Gailberger, Steffen (2011): Lesen durch Hören – Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Weinheim: Beltz.
- Gaiser, Gottlieb / Münchenbach, Siegfried (Hrsg.) (2006): Leselust dank Lesekompetenz. Leseerziehung als fächerübergreifende Aufgabe. Donauwörth: Auer
- Gold, Andreas (2018): Lesen kann man lernen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gold, Andreas / Mokhlesgerami, Judith / Rühl, Katja / Schreblowski, Stephanie / Souvignier, Elmar (2006): Wir werden Textdetektive. Lehrmanual (Lernmaterialien). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Gravert-Götter, Helga (2005): Wer liest was? Lesen beobachten mit dem Lesepass. In: Praxis Deutsch, Heft 194, S. 28-30
- Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: München
- Grütz, Doris / Pfaff, Harald (2006): Sachtexte in der Hauptschule verstehen – vom Vorrang des Mündlichen. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide), Heft 1, S. 53-63
- Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch, Heft 176, S. 6-18
- Hurrelmann, Bettina (2007): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (= Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1). Seelze-Velber und Zug: Kallmeyer & Klett und Balmer, S. 18-29
- Kämper-van den Boogaart, Michael / Pieper, Irene (2008): Literarisches Lesen. In: Böhnisch, Martin (Hrsg.): Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik „Kompetenzen im Deutschunterricht“ (Didaktik Deutsch Sonderheft). Hohengehren: Schneider, S. 46-66
- Klipcera, Christian / Gasteiger-Klipcera, Barbara (2004): Aufbau von Lesefertigkeiten. In: Lauth, Gerhard / Grünke, Matthias / Brunstein, Joachim (Hrsg.), Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie. Göttingen: Hogrefe, S. 268-279
- Köster, Juliane (2005): Wodurch wir ein Text schwierig? Ein Text für die Fachkonferenz. In: Deutschunterricht 58, S. 34-39.
- Köster, Juliane (2006): Bildungsstandards und Lesekompetenz. In: Gaiser, Gottlieb / Münchenbach, Siegfried (Hrsg.): Leselust dank Lesekompetenz. Leseerziehung als fächerübergreifende Aufgabe. Donauwörth: Auer, S. 219-231.

- Kutzelmann, Sabine / Rosebrock, Cornelia (2018): Praxis der Lautleseverfahren. Baltmannsweiler: Schneider.
- Lauth, Gerhard / Grünke, Matthias / Brunstein, Joachim (Hrsg.) (2004): Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie. Göttingen: Hogrefe
- Menzel, Wolfgang (2002): Lesen lernen dauert ein Leben lang. Methoden zur Verbesserung der Lesefähigkeit und des Textverständnisses. In: Praxis Deutsch, Heft 176, S. 20-24
- Nix, Daniel (2007): Vorleseübung als Wortschatztraining. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Hohengehren: Schneider, 157-159
- Philipp, Maik / Schilcher, Anita (Hrsg.) (2012): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Philipp, Maik / Brändli, Martin / Kirchhofer, Katharina C. (Hrsg.) (2014): Kooperatives Lesen: Lesefluss, Textverstehen und Lesestrategien verbessern. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Richter, Tobias / Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: München, S. 25-58.
- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2007): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2010): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel / Rieckmann, Carola / Gold, Andreas (Hrsg.) (2017): Leseflüssigkeit Fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. 5. Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Heft 200.
- Spinner, Kaspar H. (2015): Lesen – mit Texten umgehen. In: Baurmann, Jürgen / von Brand, Tilman / Menzel, Wolfgang / Spinner, Kaspar H.: Methoden im Deutschunterricht.
- Strebblow, Lilian (2004): Determinanten der Lesekompetenz und ihre Beeinflussbarkeit. In: Schiefele, Ulrich / Artelt, Cordula / Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 277-288.
- Willenberg, Heiner (2007): Der Lehrer als Meisterleser. In: ders. (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 181-187.

7.2 für den Kompetenzbereich Zuhören

- Albert, Monika / Fenle, Martina / Hagen, Mechthild (2004): Von Stolpersteinen und Wunschsteinen – Zuhör Tipps für Kinder. In: Grundschule, Heft 2, S. 36-37.
- Becker, Susanne (2004): Wie war das nochmal? Das Mitschreiben im Unterricht üben. In: Deutsch, Heft 1, S. 18-21.
- Becker, Susanne (2009): Fünf Stunden und 42 Minuten – Ein ganzes Buch hören. In: Deutsch, Heft 19, S. 30-33.
- Becker-Mrotzek, Michael (2009): Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 103-115.

- Bergk, Marion (1988): Aktives Zuhören beim Vorlesen. In: Praxis Deutsch, Heft 88, S. 33-37.
- Bergmann, Katja (2008): Anleitungen zum Zuhören – Ganz Ohr werden und sein im Unterricht. In: Grundschulunterricht Deutsch, Heft 1, S. 17-22.
- Bernius, Volker (2007): Was „Sinn“ macht. In: Bernius, Volker / Kemper, Peter / Oehler, Regina / Wellmann, Karl-Heinz (Hrsg.): Erlebnis Zuhören – Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 189-201.
- Brüning, Ludger (2006): Aufmerksamkeit fördern – effiziente Formen der Partnerarbeit. In: Deutschunterricht, Heft 5, S. 14-17.
- Behrens, Ulrike (2022): Mündliche Kompetenzen im Deutschunterricht. Sprechen und Zuhören als Bildungsaufgabe. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Behrens, Ulrike / Düsing, Elke (2022): Hören, Hörverstehen, Zuhörkompetenz und ihre Förderung in Primar- und Sekundarstufe. In: Gailberger, Steffen / Wietzke, Frauke (Hrsg.): Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 466-488.
- Eriksson, Brigit (2009): Bildungsstandards für die Grundschule. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 144-159.
- Fiehler, Reinhard (2009): Mündliche Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 8-14
- Gailberger, Steffen (2011): Lesen durch Hören – Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Weinheim: Beltz.
- Guthrie, John T. (2004): Classroom contexts for engaged reading – An overview. In: Guthrie, John T. / Wigfield, Allan / Perencevich, Kathleen C. (Hrsg.): Motivating reading comprehension. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 1-24.
- Hagen, Mechthild (2008): Förderung des Zuhörens in der Schule. In: Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 1, S. 26-37.
- Hagen, Mechthild / Huber, Ludowika (2001): GanzOhrSein – ein Projekt zum Hörenfördern und Hörenmachen in der Schule. In: Aktuell – Zeitschrift des Grundschulverbandes, Heft 76, S. 9-14.
- Hattendorf, Erna / Hoppe, Irene (2008a): Etwas zu hören bekommen: Hörbücher im Hörtest. In: Grundschulunterricht Deutsch, Heft 1, S. 9-11.
- Hattendorf, Erna / Hoppe, Irene (2008b): Ein Kinderbuch, „Lesende Ohren“ und ein Zuhörheft – Zur Förderung des Hörverstehens. In: Grundschulunterricht Deutsch, Heft 1, S. 23-26.
- Imhof, Margarete (2003): Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung. Edition Zuhören. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Imhof, Margarete (2004): „Hör doch einfach zu!“ – Von der Schwierigkeit, Zuhören zu lernen und zu lehren. In: Grundschule, Heft 2, S. 34-35.
- Imhof, Margarete (2010): Zuhören lernen und lehren – Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: Bernius, Volker / Imhof, Margarete (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 15-30.

Imhof, Margarete (2013): Zuhören als Voraussetzung und Ergebnis von Unterricht: Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum Zuhören im Unterricht. In: Eriksson, Brigit / Luginbühl, Martin / Tuor, Nadine (Hrsg.): Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf, Band 2. Bern: hep, S. 63-84.

Imhof, Margarete / Klatte, Maria (2011): Hören und Zuhören als Voraussetzung und Ergebnis von Erziehung und Unterricht. In: Huber, Günther L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Juventa.

Imhof, Margarete (2010): Zuhören lernen und lehren – Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: Bernius, Volker / Imhof, Margarete (Hrsg.): Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 15-30.

Kahlert, Joachim (2000): Der gute Ton in der Schule. Überlegungen zum pädagogischen Stellenwert des Zuhörens in der akustisch gestalteten Schule. In: Huber, Ludovica / Odersky, Eva (Hrsg.): Zuhören – Lernen – Verstehen. Braunschweig: Westermann, S. 7-25.

Kintsch, Walter (1998): Comprehension – A Paradigm for Cognition. Cambridge: University Press.

Klieme, Eckhard / Avenarius, Hermann / Blum, Werner / Döbrich, Peter / Gruber, Hans / Prenzel, Manfred / Reiss, Kristina / Riquarts, Kurt / Rost, Jürgen / Tenorth, Heinz-Elmar / Vollmer, Helmut J. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BMBF.

Kliwer, Heinz-Jürgen (1988): Texte für Hörer – im Deutschunterricht vernachlässigt. In: Praxis Deutsch; Heft 88, S. 20-23.

Krelle, Michael / Neumann, Daniela (2014): Sprechen und Zuhören. In: Behrens, Ulrike / Bremerich-Vos, Albert / Krelle, Michael / Böhme, Katrin / Hunger, Susanne (Hrsg.): Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen. Berlin: Cornelsen, S. 14-45.

Ockel, Eberhard (1988): Hör-Erziehung. In: Praxis Deutsch, Heft 88, S. 18-19.

Peterßen, Wilhelm H. (2008): Kleines Methodenlexikon. München: Oldenbourg.

Schlingloff, Gunda (2004): Kino für die Ohren. Gefahr – ein Hörspiel von Richard Hughes. In: Deutsch, Heft 1, S. 30-36.

Spinner, Kaspar (1988): Zuhören lernen. Hinweise für den Unterricht in der Grundschule. In: Praxis Deutsch 88, S. 26-27.

Tuor, Nadine (2013): „... damit das Mündliche nicht zu kurz kommt.“ – Überzeugungen von Lehrpersonen zur Förderung der mündlichen Sprachfähigkeiten. In: Eriksson, Brigit / Luginbühl, Martin / Tuor, Nadine (Hrsg.): Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf, Band 2. Bern: hep, S. 35-60.

Wagner, Roland (2006): Methoden des Unterrichts in mündlicher Kommunikation. In: Bredel, Ursula / Günther, Hartmut / Klotz, Peter / Ossner, Jakob / Siebert-Ott, Gesa: Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn u. a.: Schöningh, 2. Auflage, Band 2, S. 747-759.

Wetekam, Burkhard (2006): Eine akustische Landpartie. In: Deutschunterricht, Heft 5, S. 44-45.

7.3 Weiterführende Literatur und Materialien zum Kompetenzbereich ‚Zuhören‘

Becker, Susanne (2004): Wie war das nochmal? Das Mitschreiben im Unterricht üben. In: Deutsch 5-10, Heft 1/2004, S. 18-21; (mit Fragebogen zur Feststellung der Lernvoraussetzungen, 5 Arbeitsblättern, 2 Informationsblättern mit Tipps zum Mitschreiben, Lesezeichen mit Symbolen und Abkürzungen sowie einem Hörtext (ca. 8 min. Länge) zum Mitschreiben, inkl. Printfassung für die Lehrperson).

Becker, Susanne (2009): Besser zuhören – besser sprechen. In: Deutsch 5-10, Heft 19, S. 24-25: Tabellarischer Überblick über verschiedene Spiele und Zuhörübungen.

Becker, Susanne (2009): Fünf Stunden und 42 Minuten. Ein ganzes Buch hören! In: Deutsch 5-10, Heft 19, S. 30-33; (mit drei Arbeitsblättern; Fragebogen zu Hörgewohnheiten, Anleitung für ein Hörtagebuch, Tipps für abwechslungsreiche Wiedergabe von Romaninhalten).

Barian, Dorothee (2008): Lernaufgaben zum Hörverstehen – Der Jugendroman "Löcher" von Louis Sachar. In: Deutschunterricht, Jg. 61, S. 25-29; (mit 5 Arbeitsblättern zu einzelnen Kapiteln, einem Arbeitsblatt zu den Hauptfiguren, Fragebogen zu den Aufgaben und zum Medium

Hörbuch sowie Klassenarbeit inkl. Auswertungsbogen, ohne Hörmaterial).

Eisenberg, Gabriele (2004): Hör mal richtig hin! Geräusche und Klänge identifizieren. In: Deutsch 5-10, Heft 1, S. 10-13; (mit 3 Hörtracks mit Collagen aus Natur- und Stadtgeräuschen; Länge: jeweils ca. 2 min.; sowie 4 Arbeitsblätter auf jeweils zwei unterschiedlichen Niveaustufen).

Fritz, Renate (2005): „Was ist eigentlich französischer Hip-hop?“ Das Gespräch zwischen „Experte“ und „Laie“ als Grundlage einer Präsentationsgestaltung. In: Praxis Deutsch, Heft 190,

S. 27-35; (mit 3 Arbeitsblättern; Fragenkatalog zum Gespräch zwischen „Experte“ und „Laie“, Planungshilfe für die eigene Präsentation, Selbstreflexionsbogen).

Müller, Karla (2004): Literatur hören und hörbar machen. In: Praxis Deutsch, Heft 185, S. 6-13; (mit Checkliste für die Auswahl von Hörbüchern und Hinweisen zu möglichen Kombinationen von Hören und Lesen).

Müller, Karla (2004): Literarische Stoffe kennen lernen – durch Hören. Eine Unterrichts Anregung zu Jakob der Lügner. In: Praxis Deutsch, Heft 185, S. 40-43; (die ersten 10 Minuten des Hörspiels befinden sich auf der Begleit-CD).

Neugebauer, Christian / Schiller, Franziska / Cybinski, Hans (2004): Hörspiele selber machen. Buch und CD mit 80 Geräuschen. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Patzelt, Birgit (2009): Lernstandserhebungen/VERA8 Deutsch. Berlin: Cornelsen Verlag; (erhältlich für drei verschiedene Anforderungsniveaus: Übungen zum Heraushören paraverbalen Merkmale, zum Deuten einer Geräuschcollage, zum Anfertigen von Mitschriften sowie zur Verarbeitung von gesprochenen Sachtexten, inkl. Hörmaterial).

Sassen, Ursula (2006): Fürs Kino im Kopf. Sprechen wie im Radio. In: Praxis Deutsch, Heft 199, S. 36-40; (mit 3 Arbeitsblättern; zum Markieren von Vorlesetexten mit Notationen, Schreiben fürs Hören und Erstellen einer eigenen Sendung sowie einem gesprochenem Text zum ersten Arbeitsblatt auf der Begleit-CD).

Schlingloff, Gunda (2004): Kino für die Ohren: Gefahr – ein Hörspiel von Richard Hughes. In: Deutsch 5-10, Heft 1, S. 30-43; (mit Hörspiel, Länge ca. 22 min., Portfolioblättern „Ein Hörspiel beurteilen“ und „Hörpass“; können für alle Hörspiele eingesetzt werden; sowie 9 Arbeitsblättern, auf jeweils zwei unterschiedlichen Niveaustufen, die z. T. auch für weitere Hörbücher eingesetzt werden können).

Waldeck, Sophie (2009): Hörspieeffekte selbst erzeugen. In: Deutsch, Heft 19, S. 18-25. Unterrichtsreihe zur Eigenproduktion eines Hörspiels; (mit 7 Karteikarten zur Durchführung, einschließlich Anleitung zur Arbeit mit dem kostenlos erhältlichen Tonbearbeitungsprogramm „Audacity“).

Waldeck, Sophie (2009): In ein Buch gefallen! Ein Hörspiel über einen Krimi. In: Deutsch, Heft 19, S. 26-29; (mit Auszug aus einem Hörspiel und 2 Arbeitsblättern zur Analyse von Hörspielen und zum Erfinden einer weiteren Szene).

Wetekam, Burkhard (2006): Eine akustische Landpartie. In: Deutschunterricht, Heft 5, S. 44-45; (mit Hörmaterial, Geräuschcollage mit einer Länge von ca. 8 min., mit Vorschlägen für Arbeitsaufträge).

Tipps zum Erstellen eigener Hörspiele unter www.ohrliestmit.de

Ideen für Spiele und Experimente zur Hörschulung sowie Anleitungen für eigene Hörspiel- und Podcast-Produktionen auf den Seiten des Ohrenspitzer-Projektes: www.ohrenspitzer.de

Verschiedene CDs mit Geräuschen und Geräuschcollagen im Verlag an der Ruhr, z. B. Preuß, Carola / Ruge, Klaus (2006): Berufe raten mit Geräuschen; Preuß, Carola / Ruge, Klaus (1997): Alltagsgeräusche als Orientierungshilfe (jeweils eine CD mit 28 Bildkarten).

Kostenlose Downloads von Geräuschen und Geräuschkulissen u. a. unter <http://www.hoerspielbox.de> oder <http://www.findsounds.com>

Aktuelle Nachrichten wie auch Radiofeatures stehen auf den Internetseiten vieler Radiosender zum Download zur Verfügung.

8. Glossar

Ambisilbischer Konsonant (auch: Silbengelenk): Man spricht von einem Silbengelenk, wenn ein Konsonant zu zwei aufeinanderfolgenden Silben gehört, einmal als Anfangs- und einmal als Endrand. In der gesprochenen Sprache wird ein solcher Konsonant sowohl mit der Hauptsilbe als auch mit der unbetonten Silbe ausgesprochen, z. B. im Wort „Mutter“. Würde man rein lautorientiert schreiben, wäre die Schreibung **muter* die korrekte Schreibweise. In dieser Realisierung hätte das geschriebene Wort jedoch eine offene Hauptsilbe und müsste mit einem langen Vokal gelesen werden. Um dies zu verhindern, wird der Konsonantenbuchstabe am Silbengelenk verdoppelt: „Mutter“ hat dann eine geschlossene Hauptsilbe. Auch Wörter mit <ck>, <tz> und <ng> gehören zu den Silbengelenksschreibungen.

Anaphorik: Anaphorik oder Rückwärtsbezug bezeichnet den Verweis eines Satzteil auf einen anderen, vor ihm stehenden Satzteil; man sagt auch, der Satzteil baue eine anaphorische Verbindung zu einem anderen Satzteil auf (z.B.: „Peter ist sehr müde. Er wird heute früh ins Bett gehen.“).

Attraktor: Richtige Antwortmöglichkeit in einer Mehrfachwahl-Aufgabe (Multiple-Choice-Antwortformat)

Auslautverhärtung: In der gesprochenen Standardsprache verlieren **plosive und frikative Konsonanten bedingt durch die Auslautverhärtung** ihre Stimmhaftigkeit, d. h., sie werden **am Silbenendrand stimmlos ausgesprochen, z. B. Tage** [ta:gə] → *Tag* [ta:k] oder *lieben* [ˈli:bən] → *lieb* [li:p]. Die Auslautverhärtung wird aufgrund der Morphemkonstanz im Schriftlichen nicht realisiert.

Deklaratives und prozedurales Wissen: Das Langzeitgedächtnis enthält deklaratives und prozedurales Wissen. Deklaratives Wissen meint das Wissen über Sachverhalte, wie etwa Fakten und Begriffe, das meist gut versprachlicht werden kann. Prozedurales Wissen umfasst das Wissen über Handlungsabläufe und Produktionsregeln und kann weniger gut versprachlicht werden, da es sich häufig durch Verarbeitungsroutinen auszeichnet, also weitläufig automatisiert ist.

Discours und Histoire: Verallgemeinernd kann man sagen, dass sich ein narrativer Text aus zwei Ebenen zusammensetzt, die eng aufeinander bezogen sind. Dabei handelt es sich um eine Abfolge von Zeichen, den Text (‚discours‘), der eine Abfolge von Ereignissen, eine Geschichte (‚histoire‘) repräsentiert. Die fundamentale Opposition besteht also zwischen der Ebene der ‚histoire‘, die ein reales oder fiktives Geschehen bezeichnet (das ‚Was‘ der Darstellung oder die erzählte Welt), und der Ebene des ‚discours‘, in der das Geschehen sprachlich dargestellt wird (das ‚Wie‘ der Darstellung oder ihre sprachlichen Erzeugungstechnik).

Distraktor: Vorgegebene falsche Antwortalternative in einer Mehrfachwahl-Aufgabe (Multiple-Choice-Antwortformat)

Direkte und indirekte Rede: Eine Rede kann direkt oder indirekt wiedergegeben werden. Bei der direkten Rede wird der genaue Wortlaut genannt, der in Anführungszeichen gesetzt wird. Die indirekte Rede ist distanzierter zu der Äußerung und gibt den Sinn eines Redeeinhalts wieder, ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder genaue Reihenfolge zu erheben.

Fokalisierung: Die Instanz, die das Erzählte wahrnimmt, also sieht, hört, riecht, schmeckt, spürt, fühlt, denkt. Ein Text lässt immer Rückschlüsse auf denjenigen zu, der spricht, und auf denjenigen, der das Geschilderte wahrnimmt. Fokalisierung beantwortet die Frage: „Wer sieht?“, genauer: „Wer nimmt wahr?“ Die Wahrnehmungsinstanz kann mit einer Figur zusammenfallen oder aber unabhängig von Figuren sein. Nur in fiktionalen Texten kann die Wahrnehmungsperspektive sich von der Sprecherperspektive unterscheiden.

Fossilisierungen: Wenn der Rechtschreib- und/oder der Spracherwerb auf einer bestimmten Entwicklungsstufe stehen bleibt, spricht man von Fossilisierung. Es findet eine vorzeitige Entwicklungsunterbrechung statt. Fossilisierte Strukturen sind langfristig gegenüber Umfeldeinflüssen inklusive authentischen Inputs und Unterrichts resistent und lassen sich nur schwer aufbrechen.

Gespanntheit vs. Ungespanntheit: Kategorien, die auf Vokalphoneme angewendet werden können. Bei Konsonantenphonemen lautet die analoge Unterscheidung stimmhaft und stimmlos. Ein Vokal wird bspw. im Regelfall dann gespannt und lang ausgesprochen, wenn eine Silbe offen ist.

Graphem: Kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der geschriebenen Sprache. Im Kontext von VERA-8 Deutsch werden Grapheme in spitzen Klammern notiert: „Dem Phonem /ks/ wird das Graphem <chs> zugeordnet.“

Heterodiegetisches Erzählen: Liegt vor, wenn der Erzähler nicht Teil der von ihm erzählten Welt ist.

Homodiegetisches Erzählen: Liegt vor, wenn der Erzähler Teil der erzählten Welt ist, also selbst in seiner Geschichte vorkommt. Bei einer Ich-Erzählung lässt sich die erste Person dabei in ein erzählendes und ein erzähltes bzw. erlebendes Ich aufspalten.

Idiomatische Wendung: Feste Verbindung mehrerer Wörter zu einer Einheit, deren Gesamtbedeutung sich nicht unmittelbar aus der Bedeutung der Einzelelemente ergibt (z. B.: „sich etwas aus den Fingern saugen“).

Induktion: Bei Aufgaben, die eine induktive Vorgehensweise evozieren, werden Einzelfälle vorgegeben, von denen auf eine Regelmäßigkeit geschlossen werden soll. Dieser Weg des logischen Schließens führt zur Festlegung von Regel- und Gesetzmäßigkeiten. Er stellt eine Umkehrung der **Deduktion** dar. Bei einer deduktiven Vorgehensweise werden in Aufgaben Regeln vorgegeben, die auf Beispiele angewendet werden sollen. Auf diese Weise werden die Schülerinnen und Schüler vom Allgemeinen zum Einzelfall geleitet. Beide Vorgehensweisen können sich ergänzen.

Inferenz: Eine Inferenz ist eine Schlussfolgerung, die aus der wörtlichen Bedeutung eines Textes nicht erschließbar ist, aber für die Kohärenz des Textes notwendig ist.

Kataphorik: Kataphorik oder Vorwärtsbezug bezeichnet eine sprachliche Einheit, die für eine im Text nachfolgende sprachliche Einheit steht. Eine Pro-Form (zum Beispiel ein Pronomen) weist auf einen anderen sprachlichen Ausdruck voraus, der erst nachfolgend genannt wird (z.B.: „Er ist so müde. Peter wird wohl heute früh ins Bett gehen.“).

Konjunktion: Konjunktionen heißen auch Bindewörter, da ihre Aufgabe darin besteht, Sätze, Satzglieder, Wortgruppen oder auch einzelne Wörter miteinander zu verbinden und diese Verbindung in semantischer Hinsicht zu charakterisieren. Unterschieden werden nebenordnende Konjunktionen (und, denn, oder, ...) von unterordnenden (nebensatzeinleitenden) Konjunktionen (weil, obwohl, bevor, nachdem, ob, ...).

Konjunktiv I und II: Der Konjunktiv wird für die Darstellung einer Möglichkeit genutzt, wobei der Konjunktiv I vor allem in der indirekten Rede und der Konjunktiv II vor allem in Konditionalsätzen Verwendung findet. Gleichen sich bei einem Verb die Form des Konjunktiv I und die des Indikativs, wird auch hier der Konjunktiv II verwendet.

Konnektivpartikel: Konnektivpartikeln stellen eine logische Verknüpfung zwischen Sätzen oder Äußerungen her, stehen dabei aber nicht wie Konjunktionen zwischen den Sätzen oder Äußerungen, sondern sind in den zweiten Satz / die zweite Äußerung integriert (z. B. allerdings, trotzdem, dennoch, währenddessen, danach, ...).

Konzeptionell mündlicher Sprachgebrauch: Unabhängig von der Realisierung als gesprochene oder geschriebene Sprache zeichnet sich ein konzeptionell mündlicher Sprachgebrauch durch Charakteristika aus, die eher der Mündlichkeit zuzuordnen sind, wie die Verwendung der Umgangssprache, vergleichsweise einfachere Satzstrukturen und Interjektionen (Einzelwörter oder kurze Phrasen, die als satzwertige Äußerungen gebraucht werden, z. B. „Ach was!“, „Echt?“).

Konzeptionell schriftlicher Sprachgebrauch: Unabhängig von der Realisierung als gesprochene oder geschriebene Sprache zeichnet sich ein konzeptionell schriftlicher Sprachgebrauch durch Charakteristika aus, die eher der Schriftlichkeit zuzuordnen sind, wie komplexere syntaktische Strukturen, der Gebrauch differenzierter Kohäsionsmittel, ggf. die Verwendung eines spezifischen Wortschatzes und eine hohe Informationsdichte.

Mentales Lexikon: Das mentale Lexikon ist der Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem Wissen über Wortbedeutungen, aber auch über syntaktische, morphologische, phonologische und orthografische Eigenschaften von Wörtern gespeichert wird.

Morpheme: Morpheme sind die kleinsten sprachlichen Einheiten, denen Bedeutungen oder grammatische Funktionen zugeordnet werden. Unterschieden werden Wortstämme von Präfixen und Suffixen. Ein Wort besteht aus einem oder mehreren Morphemen. Da die Bezeichnung den Schülerinnen und Schülern nicht geläufig ist, werden Morpheme in den Aufgaben „Bausteine“ genannt.

Morphemkonstanz: Nach dem Prinzip der Morphemkonstanz werden Wörter bzw. Wortformen, die in einer morphologischen Beziehung zueinander stehen, gleich (oder zumindest ähnlich) geschrieben, damit die morphologische Ähnlichkeit deutlich wird (z. B. „Mäuse“ weil „Maus“ (vokalische Ableitung) oder „stieg“ weil „steigen“ (konsonantische Ableitung)).

Nomen/Substantiv: Nomen und Substantive haben einen festen Genus sowie einen bestimmten Numerus und Kasus, sind deklinierbar und artikelfähig. Im Satz stellen sie Köpfe von Nominalphrasen dar. Während man bei Satzgliedern von Substantiven spricht, verwendet man bei der Bezeichnung von Wortarten den Begriff des Nomen.

Partizip I und II: Partizipien sind infinite Verbformen. Beide Formen dienen im Satz als Adjektiv oder Adverb, das Partizip II kann auch zur Verwendung eines Verbs im Passiv, im Perfekt oder im Plusquamperfekt eingesetzt werden. Bei der Verwendung des Partizips als Adjektiv muss die Deklinationsendung berücksichtigt werden.

Phonem: Kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der gesprochenen Sprache. Phoneme werden im Kontext von VERA-8 Deutsch mit Schrägstrichen notiert: „Dem Phonem /ks/ wird das Graphem <chs> zugeordnet.“

Phrasen: Eine syntaktisch abgeschlossene Einheit wird in der Linguistik als Phrase bezeichnet. Beispiele sind Nominalphrasen („der/den/dem dicke/n Mann“) oder Präpositionalphrasen („vor der Schule“).

Präfix: Präfixe sind gebundene Einheiten (Morpheme), die einem Wortstamm vorangestellt werden. Oft ändert eine Präfigierung die Wortbedeutung (z. B. „be-laden“ und „ent-laden“). Oft wird für Präfixe die Bezeichnung „Vorsilbe“ verwendet. Problematisch ist diese Bezeichnung insofern, dass Präfixe auch aus mehreren Silben bestehen können (z. B. „wider-sprechen“).

Präpositionen: Präpositionen sind unflektierbare, also unveränderliche Ausdrücke, die Gegenstände oder Sachverhalte in eine spezifische inhaltliche Beziehung zueinander setzen. Sie weisen ihren Bezugswörtern – in der Regel Nomen oder Pronomen – einen Kasus (meist Akkusativ oder Dativ, seltener Genitiv) zu.

Pronomen: Pronomen stehen stellvertretend für ein vorher im Text genanntes Nomen und können selbstständige Satzglieder sein. Sie lassen sich in verschiedene Untergruppen einteilen, wie etwa Personalpronomen, die persönliche Fürwörter wie „ich“ und „du“ beinhalten.

Satzgefüge: Komplexer Satz, der aus mindestens einem Haupt- sowie einem Nebensatz besteht.

Silbe: Als Sprechsilbe die phonetisch-phonologische Grundeinheit, die „in einem Zug“ ausgesprochen wird; als Schreibsilbe die graphematische Grundeinheit des geschriebenen Wortes. Die Anzahl der Silben im geschriebenen und gesprochenen Wort stimmt stets überein. Eine Silbe hat immer einen vokalischen Silbenkern, der durch einen konsonantischen Silbenanfangs- und/oder -endrand erweitert werden kann. Diese Erweiterungen sind fakultativ. Hat eine Silbe einen konsonantischen Silbenrand, so nennt man sie eine *geschlossene* Silbe (z. B.: „Pfer-de“); ist der Silbenendrand hingegen unbesetzt, so spricht man von einer *offenen* Silbe (z. B. „E-sel“).

Suffix: Suffixe sind gebundene Morpheme, die der Wortbildung oder Flexion dienen und an Wortstämme oder ggf. zuvor hinzugefügte Suffixe angehängt werden. Ein Beispiel hierfür wäre die Nachsilbe „-ung“ („Ent-schuld-ig-ung“). Oft wird für Suffixe die Bezeichnung „Nachsilbe“ verwendet. Problematisch ist diese Bezeichnung insofern, dass Morphemgrenzen nicht

zwingend mit Silbengrenzen identisch sind. So liegen bei dem Beispielwort „Entschuldigung“ die Morphemgrenzen bei „Ent-schuld-ig-ung“, die Silbengrenzen aber bei „Ent-schul-di-gung“.

Synchrone und diachrone Sprachbetrachtung: Während bei einer synchronen Betrachtungsweise Sprache zu einem bestimmten Zeitpunkt beobachtet wird, werden bei einer diachronen Betrachtungsweise sprachliche Phänomene zu verschiedenen Zeitpunkten untersucht.

Syntax: Als Syntax wird die Satzlehre als Teilgebiet der Grammatik natürlicher Sprache bezeichnet; also das Zusammenfügen von Wörtern bzw. Wortgruppen zu Sätzen (**Satzbau**) auf Basis grammatikalischer Gesetzmäßigkeiten und das Beschreiben der den Sätzen zugrunde liegenden regelmäßigen Muster (**Satzstruktur**).

Tempus: Formal werden im Deutschen sechs Tempusformen unterschieden. Dabei ordnet das grammatikalische Tempus eines Verbs das Geschehen relativ zum Zeitpunkt der Äußerung (des Textes) oder einer zuvor eingeführten Zeit ein. Die Tempusform bestimmt nicht, wann ein Ereignis stattgefunden hat, stattfindet oder stattfinden wird. Sie erlaubt keine indirekte Bestimmung dieses Zeitpunkts (der Ereigniszeit), wie sie etwa mit „gestern“ oder „letztes Jahr“ möglich wird, wenn die Sprechzeit bekannt ist. Ein bestimmter Satz kann formal im Präsens stehen, aber nicht „in der Gegenwart“. Das Präsens ist also keine Zeit, sondern stellt einen Bezug zur Zeit her.

Textkohärenz und Textkohäsion: Die Textkohärenz meint den inhaltlichen, logischen Zusammenhang eines (gesamten) Textes. Unter Textkohäsion versteht man den semantisch-syntaktischen, satzgrenzenüberschreitenden, in der Regel jedoch lokal begrenzten Zusammenhang eines Textes. Kohäsionsmittel sind beispielsweise die Wiederholung von Wörtern oder Wortgruppen sowie Pronomen. Kohärenzen lassen sich aber auch lokal begrenzt – beispielsweise zwischen benachbarten Sätzen – aufbauen.

Ungespanntheit vs. Gespanntheit: Gespanntheit und Ungespanntheit sind Kategorien, die auf Vokalphoneme angewendet werden können. Bei Konsonantenphonemen lautet die analoge Unterscheidung stimmhaft und stimmlos. Ein Vokal wird bspw. im Regelfall dann ungespannt und kurz ausgesprochen, wenn eine Silbe geschlossen ist.

Varietät: Bestimmte Ausprägung von Einzelsprachen, z. B. Standardsprache, Umgangssprache, Fachsprachen, Dialekte, Soziolekte

Wortgruppe (= Syntagma): Syntaktisch zusammengehörige Aufeinanderfolge von zwei oder mehreren Wörtern, wobei in einer verschrifteten Sprache wie dem Deutschen üblicherweise jeweils das als ein Wort betrachtet wird, was zwischen zwei Spatien (Leerzeichen) steht.

Wortstamm: Der Wortbestandteil, der die inhaltliche Bedeutung trägt und den Ausgangspunkt für die Flexion sowie für Wortbildungsprozesse darstellt. Ein Wortstamm kann selbst bereits eine Zusammensetzung sein, z. B. „Bilderrahmen“ → Bilderrahmen+s, oder es kann sich dabei um eine unzerlegbare Einheit handeln. Bei Substantiven und Adjektiven entspricht der Stamm der Grundform, z. B. „Spiel“ → Spiel+e oder „lieb“ → lieb+e. Bei Verben weicht der Stamm von der Infinitivform ab, z. B.: „dienen“ → dien+e → dien+st usw.

