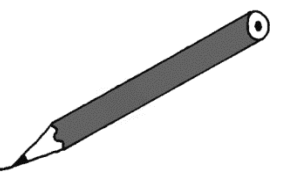


# Kompetenzen **ermitteln**

Deutsch  
Didaktisches Material

2024

8



Version **B**



Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

die vorliegende Veröffentlichung enthält die Aufgabenstellungen, Lösungen und didaktischen Kommentierungen der *KERMIT 8 Deutsch – Erhebung (Testheft B, 2024)*<sup>1</sup>, die vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen der Humboldt-Universität zu Berlin (IQB) erstellt wurden. Die didaktischen Materialien sollen nicht nur ganz konkret über die Bildungsstandards Deutsch und einen entsprechenden kompetenzorientierten Unterricht informieren, sondern sie sollen vor allem Sie als Lehrkraft in Ihrem täglichen Bemühen um einen solchen Unterricht unterstützen. Aus diesem Grund werden in dieser Handreichung allgemeine Informationen zu getesteten Kompetenzbereichen gegeben. Anschließend werden die bei KERMIT 8 (2024) 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 2024 bis März 2026 die nicht-kommerziellen, räumlich und medial unbeschränkten Nutzungsrechte erworben.<sup>2</sup> Ab April 2026 dürfen die Aufgaben der Testhefte 2024 nicht mehr für den allgemeinen Gebrauch vervielfältigt oder elektronisch verteilt werden.<sup>3</sup>

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

Ihr KERMIT-Team am Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung

Beltgens Garten 25  
20537 Hamburg  
Mail: [kermi@ifbq.hamburg.de](mailto:kermi@ifbq.hamburg.de)

---

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

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

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

## Inhaltsverzeichnis

<b>1.</b>	<b>Allgemeine Erläuterungen zu KERMIT-8 im Fach Deutsch</b>	<b>5</b>
<b>2.</b>	<b>Kompetenzorientierung und Bezug zu den Bildungsstandards</b>	<b>5</b>
2.1	Kompetenzen im Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘	6
2.2	Kompetenzstufenmodell für den Kompetenzbereich ‚Lesen - mit Texten und Medien umgehen‘	7
2.3	Kompetenzen im Kompetenzbereich ‚Orthografie‘	9
2.4	Kompetenzstufenmodell für den Kompetenzbereich ‚Orthografie‘	10
<b>3.</b>	<b>Beschreibung der Kompetenzbereiche</b>	<b>14</b>
3.1	Beschreibung des Kompetenzbereichs ‚Lesen - mit Texten und Medien umgehen‘	14
3.2	Beschreibung des Kompetenzbereichs ‚Orthografie‘	19
<b>4.</b>	<b>Anregungen für den Unterricht im Kompetenzbereich ‚Orthografie‘</b>	<b>20</b>
<b>5.</b>	<b>Leseaufgaben</b>	<b>24</b>
	<b>Aufgabe 1: Ich bin V wie Vincent</b>	<b>24</b>
5.1	Anregungen für den Unterricht	41
	<b>Aufgabe 2: Hashtag</b>	<b>51</b>
5.2	Anregungen für den Unterricht	63
<b>6.</b>	<b>Orthografie</b>	<b>76</b>
	<b>Aufgabe 1: Gullivers Reisen</b>	<b>76</b>
6.1	Anregungen für den Unterricht	78
	<b>Aufgabe 2: Bewerbungsschreiben</b>	<b>86</b>
6.2	Anregungen für den Unterricht	94
	<b>Aufgabe 3: Fenster</b>	<b>108</b>
6.3	Anregungen für den Unterricht	111
	<b>Aufgabe 4: Fehlende Buchstaben</b>	<b>119</b>
6.4	Anregungen für den Unterricht	124
	<b>Aufgabe 5: Notrufleitstelle</b>	<b>126</b>
6.5	Anregungen für den Unterricht	128
	<b>Aufgabe 6: Falsche Schreibungen</b>	<b>133</b>
6.6	Anregungen für den Unterricht	134
	<b>Aufgabe 7: Fremdwortschreibung</b>	<b>135</b>
6.7	Anregungen für den Unterricht	138
<b>7.</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>141</b>
7.1	für den Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘	141
7.2	für den Kompetenzbereich ‚Orthografie‘	141
<b>8.</b>	<b>Literaturempfehlungen</b>	<b>142</b>
8.1	für den Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘	142
8.2	für den Kompetenzbereich ‚Orthografie‘	144
<b>9.</b>	<b>Glossar</b>	<b>145</b>

## 1. Allgemeine Erläuterungen zu KERMIT-8 im Fach Deutsch

In KERMIT-8 Deutsch werden im Jahr 2024 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, II und III fokussieren, sowie vereinzelt Teilaufgaben auf Kompetenzstufe IV.

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 ‚Orthografie‘ besteht das Basismodul aus den Aufgaben „Gullivers Reisen“, „Bewerbungsschreiben“ sowie „Fenster“.

Im Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ besteht das Basismodul aus der Aufgabe „*Ich bin V wie Vincent*“.

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

In diesem Teil erfolgt eine fachliche Einführung in die getesteten Kompetenzbereiche. Der Fokus liegt dabei auf dem Kompetenzbereich ‚Orthografie‘, 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<sup>4</sup> 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.

---

<sup>4</sup> Die Bildungsstandards für Deutsch wurden für den Ersten und Mittleren Schulabschluss weiterentwickelt und 2022 von der KMK verabschiedet (KMK, 2022). Diese Didaktische Handreichung bezieht sich auf die Bildungsstandards, die 2004 und 2003 von der KMK beschlossen worden sind, da sich die Normierungsaufgaben für die neuen Bildungsstandards noch in der Entwicklung befinden.

## **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 weiter 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.<sup>5</sup>

### **2.3 Kompetenzen im Kompetenzbereich ‚Orthografie‘**

Die Rechtschreibfähigkeit wird in den Bildungsstandards als Teilkompetenz der Kompetenzbereiche ‚Schreiben‘ und ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ beschrieben. Zwar gelten die *Formulierung der Gedanken* und die *Entfaltung eines Textkonzepts* im Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ als

<sup>5</sup> [https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/iKSM\\_Lesen\\_2016\\_.pdf](https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/iKSM_Lesen_2016_.pdf)

hierarchiehöhere Fähigkeiten, während die orthografische Fixierung als zweites Glied zu betrachten ist (vgl. Augst/Dehn 2011: 19); dennoch stellt die Rechtschreibkompetenz eine wichtige Bedingung für eine flüssige Textproduktion dar: Wer beim Schreiben häufig vor der Frage steht, wie ein Wort oder ein Satz geschrieben wird, wird Schreibsituationen meiden oder sich diesen nur ungern stellen. In diesem Sinne ist Schreiben immer auch Rechtschreiben und umgekehrt.

Auch weil rechtschreibliches Können im gesellschaftlichen Ansehen und in der Schule einen hohen Stellenwert hat und häufig auch bei Einstellungstests für die Berufsausbildung erhoben wird, wird die Rechtschreibfähigkeit im Rahmen von KERMIT-8 2024 isoliert erfasst. Die isolierte Erfassung erfolgt auch aus testmethodischen Gründen.

In den Bildungsstandards wird die Rechtschreibfähigkeit anhand der folgenden Teilkompetenzen aus dem Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ beschrieben:

#### **Teilkompetenz ‚Texte überarbeiten‘:**

- Strategien zur Überprüfung der sprachlichen Richtigkeit und Rechtschreibung anwenden (2.4.2)
- Methoden und Arbeitstechniken: Einhaltung orthografischer Normen kontrollieren (2.M.5)

#### **Teilkompetenz ‚richtig schreiben‘:**

- Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher beherrschen (2.5.1)
- häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben (2.5.2)
- individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und mit Hilfe von Rechtschreibstrategien abbauen, insbesondere Nachschlagen, Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen anwenden (2.5.3)

Weil orthografische Strukturen auch grammatisch fundiert sind, wurde die Rechtschreibkompetenz ebenfalls in die Beschreibung des Kompetenzbereichs ‚**Sprache und Sprachgebrauch untersuchen**‘ aufgenommen. Die Schülerinnen und Schüler sollen:

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

und die folgenden **Methoden und Arbeitstechniken** beherrschen:

- Rechtschreibstrategien anwenden: z. B. Ableitung vom Wortstamm, Wortverlängerung, Ähnlichkeitsschreibung, grammatische Proben anwenden: Klang-, Weglass-, Ersatz- und Umstellprobe (4.M.1)
- Nachschlagewerke nutzen (4.M.2)

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

## **2.4 Kompetenzstufenmodell für den Kompetenzbereich ‚Orthografie‘**

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

---

<sup>6</sup> 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.

## **Kompetenzstufe Ia (bis 309): Phonographische und einfache silbische Schreibungen sowie Großschreibung von Konkreta**

Auf der Kompetenzstufe Ia beherrschen die Schülerinnen und Schüler die Schreibung von Wörtern mit einfachen Vokalbuchstaben im Standardfall, bei dem lange Vokale in offenen Silben und kurze Vokale in geschlossenen Silben stehen. Die Markierung von Vokallänge und Vokalkürze durch Dehnungs-*<h>* oder Konsonantendopplungen wird hingegen nur bei wenigen Wörtern bewältigt.

Schreibungen nach dem morphologischen Prinzip gelingen nur in wenigen Fällen, wobei es sich jeweils um konsonantische Ableitungen handelt. In einem Fehlerkorrekturtext kann in diesem Bereich allein der Fehler in der hochfrequenten Wortform *\*stant* (= *stand*) korrigiert werden. Nur in Einzelfällen werden Wörter mit Affixen sowie Ausnahme- und Fremdschreibungen richtig geschrieben; die Falschschreibung *\*lezte* wird dabei auch berichtigt. Aus drei vorgegebenen Möglichkeiten wird außerdem die richtige Schreibweise von *Journal* erkannt. Insgesamt handelt es sich bei den korrekten Ausnahme- und Fremdschreibungen um äußerst geläufige Wörter.

Wörterbucheinträge können lediglich zur Bearbeitung von Aufgaben genutzt werden, bei denen die Herkunft oder die korrekte Silbentrennung von Wörtern angegeben werden soll.

Die Großschreibung gelingt insbesondere bei Konkreta. Sollen die Schülerinnen und Schüler entscheiden, ob ein Wort in einem Satzkontext groß- oder kleingeschrieben wird, kann diese Entscheidung nur in seltenen Fällen auch für Abstrakta und Nominalisierungen getroffen werden. Entscheidungen zur Getrennt- und Zusammenschreibung gelingen auf dieser Stufe ebenfalls kaum. Die Unterscheidung der Konjunktion *dass* von dem Artikel bzw. Relativpronomen *das* gelingt auf dieser Stufe ebenso wenig wie die Kommasetzung.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe verfehlen deutlich die Vorgaben, die in den Bildungsstandards der KMK für den Teilbereich ‚Orthografie‘ 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 (310-389): Ansatzweise Markierung von Vokalkürze und Vokallänge, Schreibungen mit konsonantischen und vokalischen Ableitungen sowie Großschreibung von Abstrakta**

Auf der Kompetenzstufe Ib gelingt es den Schülerinnen und Schülern ansatzweise, die Kürze von Vokalen mit Konsonantendopplungen und die Vokallänge mit Dehnungs-*<h>* zu markieren. Zudem können sie wenige Fehlschreibungen in diesen Bereichen erkennen.

Es gelingen einige Schreibungen mit konsonantischen und vokalischen Ableitungen. Im Bereich der vokalischen Ableitungen werden zudem wenige Fehlschreibungen erkannt und korrigiert; außerdem können Schreibungen mit vokalischen Ableitungen reflektiert werden. Schreibungen, bei denen die Markierung der Vokalkürze mittels Konsonantendopplung nicht durch die Silbenstruktur, sondern über die Morphemkonstanz hergeleitet werden muss, gelingen hingegen lediglich im Fall von *verirt*. Die gängigen Präfixe {*ver*}- und {*vor*}- sowie das Suffix {-*end*} werden überwiegend richtig geschrieben, die Suffixe {-*lich*} und {-*ig*} jedoch nur in wenigen Fällen. Auch Ausnahme- und Fremdwortschreibungen gelingen kaum. Wörterbucheinträge können auf dieser Kompetenzstufe zur Bearbeitung von Aufgaben genutzt werden, bei denen Fehlschreibungen korrigiert oder alternative Schreibweisen sowie Artikel notiert werden sollen.

Die Großschreibung gelingt zunehmend auch bei Abstrakta, in wenigen Fällen auch bei Nominalisierungen. Ab dieser Stufe können zudem Entscheidungen zur Getrennt- und Zusammenschreibung von Wortgruppen bzw. Zusammensetzungen im Satzkontext getroffen werden. In zwei Fällen – stets bei nachgestellten Objektsätzen – gelingt auch die Schreibung der Konjunktion *dass*; ein Komma wird aber weiterhin nur in einem Fall zur Abgrenzung von Haupt- und Kausalsatz gesetzt.

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 den Hauptschulabschluss als auch für den Mittleren Schulabschluss. Da Markierungen von Vokalkürze und -länge sowie konsonantische und vokalische Ableitungen aber zumindest in Ansätzen gelingen

und neben Konkreta zunehmend auch Abstrakta, einschließlich einzelner Nominalisierungen, großgeschrieben werden, kann der Mindeststandard für den Hauptschulabschluss auf dieser Stufe als erreicht gelten.

### **Kompetenzstufe II (390-459): Teilweise Beachtung von Morphemkonstanz, Großschreibung von Nominalisierungen und Zeichensetzung**

Auf der Kompetenzstufe II gelingen zunehmend Schreibungen mit Konsonantendopplungen bzw. mit <ck> zur Markierung von vorausgegangenen Kurzvokalen. Zudem werden Konsonantendopplungen und <ck> aufgrund des Prinzips der Morphemkonstanz in einigen flektierten Wortformen beibehalten. Das *Dehnungs-<h>* wird in einem Fall richtig eingesetzt, und falsch gesetzte *Dehnungs-<h>* werden in zwei Fällen erkannt bzw. korrigiert. Schreibungen mit <ß> gelingen zudem bei einigen Wörtern und es werden zwei auf <ß> bezogene Fehlschreibungen erkannt bzw. korrigiert, wobei in einem Fall zusätzlich das Prinzip der Morphemkonstanz greift. Konsonantische und vokalische Ableitungen gelingen auch bei einigen morphologisch komplexeren Wörtern; auch in diesem Bereich können weitere Fehlschreibungen korrigiert werden. Zudem können Schreibungen, die vokalische und konsonantische Ableitungen beinhalten, begründet bzw. Strategien zur Überprüfung der Schreibungen angegeben werden. Hinsichtlich der Verwendung der Affixe {ig} und {lich} gelingt es den Schülerinnen und Schülern, einzelne Fehlschreibungen zu erkennen und zu korrigieren, sicher beherrscht wird dieser Bereich jedoch noch nicht. Derivate (Wortbildungen) mit den Affixen {heit}, {keit} und {ung} werden als Nomen erkannt und großgeschrieben. Die Großschreibung gelingt zudem bei weiteren Nominalisierungen, wobei jeweils ein bestimmter oder unbestimmter Artikel direkt vorausgeht. Im Kontext eines Satzes kann zudem das großzuschreibende Pronomen *Sie* (= Höflichkeitsform, 2. Person Singular und nicht 3. Person Plural) erkannt werden.

Die Fremdwortschreibung gelingt ebenfalls in zunehmendem Maße, insbesondere auch bei Wörtern, die häufig verwendet werden, deren Schreibungen z. T. jedoch stark von den Phonem-Graphem-Zuordnungen des Deutschen abweichen (z. B. *Training*). Zudem wird der Fremdwortstatus einiger Wörter (z. B. *Shampoo*) erkannt, und aus jeweils zwei vorgegebenen Schreibweisen werden die richtigen identifiziert. Die Schülerinnen und Schüler können weiterhin einen Wörterbucheintrag nutzen, um die Betonung des Wortes anzugeben. Die Kommasetzung gelingt auf dieser Niveaustufe zumindest ansatzweise. Richtige Kommata werden bei einer Satzreihe mit der Konjunktion *oder* sowie bei Satzgefügen mit vor- oder nachgestellten Kausal-, Temporal- oder Objektsätzen gesetzt. Dabei weisen entweder zwei aufeinandertreffende Verben oder die Konjunktionen *weil* und *bevor* auf die Grenzen zwischen Haupt- und Nebensatz hin.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe zeigen Leistungen, die den Bildungsstandards der KMK für den Hauptschulabschluss entsprechen, sie erreichen also den Regelstandard für den Hauptschulabschluss. Die in den Bildungsstandards der KMK definierten Kompetenzniveaus für den Mittleren Schulabschluss werden jedoch noch nicht erreicht. Da aber die Prinzipien der Wortschreibung in ausreichendem Maße, d. h. zur Herstellung lesbarer Texte, sowie in Ansätzen auch die Kommasetzung beherrscht werden, ist auf dieser Kompetenzstufe auch der Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss erreicht.

### **Kompetenzstufe III (460-549): Weitgehendes Beherrschen von Wortschreibungs- und Zeichensetzungsregeln**

Auf der Kompetenzstufe III wird die Wortschreibung in weiten Teilen beherrscht. Die Markierung der Vokallänge durch das *Dehnungs-<h>* sowie die Markierung der Vokalkürze durch Konsonantendopplung bzw. <tz> und <ck> gelingt mit großer Sicherheit. Auch die Unterscheidung zwischen den Graphemen <ß> und <ss> bereitet kaum Schwierigkeiten; Fehlschreibungen in diesem Bereich werden zumeist erkannt bzw. korrigiert.

Das Prinzip der Morphemkonstanz wird weitgehend – auch beim Erkennen und bei der Korrektur von Fehlschreibungen – berücksichtigt; zudem können morphologische Schreibungen in den meisten Fällen begründet bzw. Strategien zur Überprüfung der Schreibweise angegeben werden. Dabei müssen die Wörter z. T. zunächst in Einzelmorpheme zerlegt und diese dann wiederum verlängert werden. Auch weitere morphologisch komplexe Wörter, deren Stämme in einigen Fällen weniger einfach zu rekonstruieren sind, werden richtig geschrieben (z. B. *Schiedsrichter*). Ebenso werden Schreibungen von Wörtern mit den Affixen {ent}, {be}, {ig} und {lich} überwiegend bewältigt. Dabei

treffen beispielsweise im Falle von *beeindruckt* zwei identische Grapheme aufeinander, wobei das erste zum Präfix und das zweite zum Wortstamm gehört.

Auf dieser Kompetenzstufe gelingt die Schreibung von etwa drei Vierteln der im Test verwendeten Fremdwörter (u. a. *interessant(e)*). Zudem wird aus einer Auswahl die richtige Schreibweise von *Portemonnaie* identifiziert, und in einem Fehlertext werden Fehlschreibungen von Fremdwörtern erkannt.

Nominalisierungen – auch von Adjektiven und Präpositionen – werden in zahlreichen Fällen großgeschrieben. Die Kommasetzung gelingt sowohl zwischen Haupt- und Nebensätzen (Temporalsatz, Relativsatz, Finalsatz) als auch vor Objektsätzen und nach direkter Rede sowie in Ansätzen vor erweiterten Infinitiven, die z. B. von den Verweiswörtern *darauf* und *damit* abhängig sind.

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe zeigen Leistungen, die über den Vorgaben für den Hauptschulabschluss liegen und die den Vorgaben der 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 (550-639): Identifizierung von Fehlerschwerpunkten, Ableitung von Rechtschreibregeln und Beherrschen der Zeichensetzung**

Auf der Kompetenzstufe IV wird die Wortschreibung mit großer Sicherheit beherrscht. Es gelingen auch Schreibungen von morphologisch komplexen Wörtern, bei denen zwei oder drei gleiche, jedoch zu unterschiedlichen Morphemen gehörige Konsonanten aufeinanderfolgen (z. B. *zerrann*) oder bei denen der Wortstamm nur schwer oder kaum mehr ableitbar ist (z. B. *bewährt*). Auch in Fehlerkorrekturtexten können Fehlschreibungen, deren Stämme schwer ableitbar sind, berichtigt werden. Das Präfix *{ent}* wird mit großer Sicherheit von der verkürzten Wortform *{End}* unterschieden, sodass auch entsprechende Fehlschreibungen korrigiert werden. Auch im Bereich der Ausnahme- und Fremdwortschreibung werden auf dieser Stufe nahezu alle getesteten Wörter richtig geschrieben; dazu gehören sowohl Schreibungen mit Graphemfolgen, die für das Deutsche ungewöhnlich sind (z. B. *faszinierend*), als auch Schreibungen solcher Wörter, die oftmals fälschlicherweise nach den Prinzipien der deutschen Wortschreibung verschriftet werden – möglicherweise, weil ihr Status als Fremd- bzw. Lehnwort nicht bewusst ist (z. B. *Krise*). Aus Wörterbucheinträgen können nun auch weitere grammatische Informationen, wie etwa die Genitivform eines Wortes, entnommen werden.

Die Großschreibung gelingt auch bei Nominalisierungen, denen kein bestimmter oder unbestimmter Artikel vorausgeht. Zudem wird die Getrennt- und Zusammenschreibung mit großer Sicherheit beherrscht. Die Schreibung von *dass* gelingt nun selbst dann, wenn die Konjunktion am Anfang eines Satzgefüges steht. Im Bereich der Zeichensetzung werden Kommata vor Relativsätze gesetzt, auch wenn ein abweichendes Relativpronomen (*wie*) verwendet wird oder eine Präposition (*gegen*) vor dem Relativpronomen steht. Zudem gelingt die Kommasetzung vor erweiterten Infinitiven, zum Teil auch schon nach eingeschobenen erweiterten Infinitiven sowie in einem Fall vor einer Apposition.

Neu auf dieser Stufe kommen die Fähigkeiten hinzu, in Fehlertexten den jeweils vorliegenden Fehlerschwerpunkt zu identifizieren, sowie aus Listen von einzelnen Wörtern Regeln (hier hinsichtlich der Großschreibung von Nominalisierungen) abzuleiten.

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 (ab 640): Korrektur schwer ableitbarer und morphologisch komplexer Wörter sowie sicheres Beherrschen der Zeichensetzung**

Schülerinnen und Schüler auf dieser Kompetenzstufe sind in der Lage, in Fehlerkorrekturaufgaben auch solche Wörter zu berichtigen, die wenig frequent sowie morphologisch komplex sind und deren Wortstämme zum Teil nur schwer abgeleitet werden können (z. B. *\*ohrenbetäubend*). Es gelingen auch Schreibungen, die Partizipien in gesteigerter Form (*bedeutendster*) oder in einer zu einem Adverb derivierten Form (*zusehends*) beinhalten. In Abgrenzung von der Partizipialendung *{end}*

gelingt auch die Schreibung von (*im*) *Wesentlichen*, bei dem das eingeschobene <t> als Fugenmorphem gilt. Zudem wird zwischen den beiden Wörtern *wieder* und *wider* unterschieden, auch innerhalb von Komposita und sowohl bei der eigenständigen Verschriftung als auch bei der Korrektur von Falschschreibungen. Im Bereich der Fremdwortschreibung gelingen nun auch die stark von der deutschen Wortschreibung abweichenden Schreibungen *Rhythmus* und *Enzyklopädien*.

Auf dieser Stufe werden alle für die Testung der Groß- und Kleinschreibung relevanten Wörter richtig geschrieben. Dabei kommen Nominalisierungen neu hinzu, denen der Quantifikativartikel *viel* sowie die Präposition *wider* vorausgehen.

Fehler hinsichtlich der Schreibung der Konjunktion *dass* werden mit großer Sicherheit erkannt; die Kommasetzung gelingt sowohl vor als auch nach eingeschobenen Nebensätzen, erweiterten Infinitiven sowie Appositionen. Zudem können auf dieser Stufe aus Listen einzelner Wörter Regeln hinsichtlich der Konsonantendopplung, der vokalischen Ableitung, der Groß- und Kleinschreibung sowie der Getrennt- und Zusammenschreibung abgeleitet werden.

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 2008: 17). Diese Hervorhebung der aktiven und konstruktiven Leistungen des Lesers, 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: 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: 13 ff.).

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 2006: 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 hierarchiehohe 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 2008: 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 2008: 18). Zum Verstehen eines Satzes müssen Wortfolgen auf der Grundlage ihrer semantischen Relationen zu einem Satzganzen verbunden werden. Dieser Prozess wird erleichtert, wenn „Top-down“-Leistungen (wissensgeleitete Verarbeitungsrichtung) zur Unterstützung eingesetzt werden können. Es wird Vorwissen aktiviert, über das auch schon Leseanfängerinnen und -anfänger verfügen, wie ein differenzierter Wortschatz oder ein ausreichendes Kontextwissen. Die andere Verarbeitungsrichtung ist die textgeleitete (Bottom-up), schwächere Leserinnen und Leser müssen sich ganz auf die einzelnen Buchstaben oder Wörter konzentrieren, um zu einem sinnvollen Satzganzen zu kommen.

### *Einflussfaktoren*

Wesentliche Determinanten der Lesefähigkeit sind auf dieser Prozessebene die phonologische Rekodierung, der lexikalische Zugriff, die syntaktische und semantische Analyse von Wortfolgen wie auch die Leseflüssigkeit, genannt fluency (Rosebrock/Nix 2008). 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, Wörter, Sätze oder einen ganzen 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 guter Leser bzw. eine gute Leserin schafft es ohne Probleme, auf dieser Ebene Sinnzusammenhänge aufzubauen, indem er bzw. sie durch das Herstellen von Inferenzen Leerstellen im Text sinnvoll ergänzt. Schwächere Leserinnen und Leser 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 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 Leser bzw. die Leserin weiß nicht mehr, was am Anfang stand. Das bereichsspezifische Vorwissen hat ganz erheblichen Einfluss auf das Lesen: „Besonders bemerkenswert ist die Tatsache, dass Defizite in hierarchieniedrigen Lesefähigkeitskomponenten durch angemessenes inhaltliches Vorwissen vollständig ausgeglichen werden können“ (Richter/Christmann 2002: 44). 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 2008: 19). Erst jetzt können Leserinnen und Leser eine genaue Vorstellung davon bilden, um was es in dem Text eigentlich geht, fügen sie die kleinen lokalen Kohärenzen zu einem großen Ganzen, zur globalen Kohärenz zusammen. Hierfür wenden 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 bzw. Leserin: Wenn sie sich als kompetente Leser/Leserinnen 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 Leserinnen und Leser besitzen 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 nehmen die Leser bzw. die Leserinnen eine Metaperspektive ein und versucht, die rhetorischen, stilistischen und argumentativen Strategien zu ermitteln, mit deren Hilfe der Autor / die Autorin seine 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*

Großen Einfluss hat 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:

<b>Textmerkmale</b>		<b>Voraussetzungen von Texten</b>	
<b>Komplexität</b>	<b>Ästhetische Evidenz</b>	<b>Weltwissen</b>	<b>Intertextuelles Wissen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• auf der Ebene des Geschehens/der Handlung/des Plots</li> <li>• auf der Ebene der ästhetischen Inszenierung (Perspektivenvielfalt; Informationsregulation)</li> <li>• auf der Ebene der Syntax</li> <li>• auf der Ebene der vom Leser zu ziehenden Schlussfolgerungen/zu leistenden Verknüpfungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Merkmale, die das intuitive Erfassen von Texten regulieren (z.B. Anschaulichkeit)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• historisches Wissen</li> <li>• soziales Beziehungswissen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• textortenspezifisches Wissen</li> <li>• Wissen über literarische Vorläufer und Bezugstexte</li> </ul>

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

### 3.2 Beschreibung des Kompetenzbereichs ‚Orthografie‘

Sowohl das Kompetenzstufenmodell als auch die KERMIT-8-Testaufgaben berücksichtigen folgende Lupenstellen bzw. orthografische Phänomene:

- Vokallängenmarkierung in der Mehr- und Minderheit der Fälle,
- Vokalkürzenmarkierung,
- <s>/<ß>-Schreibung,
- häufige Morpheme / Morphemgrenzen,
- vokalische und konsonantische Ableitungen,
- Groß- und Kleinschreibung,
- Getrennt- und Zusammenschreibung,
- <das>/<dass>-Schreibung,
- korrekte Verwendung von Interpunktionszeichen als Wort- und Satzzeichen sowie
- Merkwörter und Fremdwortschreibung.

Neben diesen Lupenstellen fokussieren die KERMIT-8-Testaufgaben in Deutsch auch die kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten der Strategieanwendung und -erkennung und der Fehlersensibilität sowie die Methodenkompetenz des Nachschlagens. Die aufgeführten Lupenstellen entsprechen – natürlich mit Ausnahme der Merk- und Fremdwortschreibung – den folgenden orthografischen Prinzipien, denen die meisten Schreibungen des Deutschen folgen (vgl. Fuhrhop 2009: 5) und die die Grundlage eines systematischen, prinzipien- und kompetenzorientierten Orthografieerwerbs darstellen sollten:

**Silbisches Prinzip:** Zum großen Teil stehen die silbischen Schreibungen in einem Zusammenhang mit der Vokalqualität, der Vokallänge und dem Silbenschnitt (vgl. Fuhrhop 2009: 14). So wird die Länge von Vokalen im Deutschen nicht auf der Buchstabenebene gekennzeichnet (Sowohl das kurze /ɛ/ in *Betten* als auch das lange /e/ in *beten* werden jeweils mit <e> verschriftet.), sondern auf der Ebene der Silbe. (Weil die erste Silbe in *beten* offen ist, ist keine Längenmarkierung erforderlich. Die Kürze des Vokals in *Betten* wird durch die Konsonantendopplung angezeigt, mit der die erste Silbe geschlossen wird.)

**Morphologisches Prinzip:** Das morphologische Prinzip besagt, dass „Wörter oder Wortformen, die in einer morphologischen Beziehung stehen, [...] ähnlich oder gleich geschrieben [werden], sofern es einer phonographischen Schreibung nicht widerspricht“ (Fuhrhop 2009: 25). Beispiele für Schreibungen nach dem morphologischen Prinzip sind vokalische und konsonantische Ableitungen: Um zu verdeutlichen, dass das Wort *Häuser* sich von *Haus* ableiten lässt, werden die im Stamm vorliegenden Buchstaben <au> möglichst wenig verändert; es wird <äu> und nicht <eu> geschrieben. In dem Wort (*er*) *kommt* wäre dem silbischen Prinzip zufolge keine Konsonantendopplung notwendig, da die Silbe bereits durch zwei Konsonanten geschlossen ist. Auch hier ist die Schreibung durch das morphologische Prinzip zu begründen: Es wird eine größtmögliche Ähnlichkeit zum Stamm *komm(en)* beibehalten. In der Infinitivform des Verbs ist die Konsonantendopplung zwingend notwendig, um die Kürze des Vokals in der betonten Silbe zu markieren.

**Syntaktisches Prinzip:** Die Groß- und Kleinschreibung, die Getrennt- und Zusammenschreibung sowie die Interpunktion sind in Abhängigkeit von syntaktischen Strukturen zu sehen. Auch wenn in der Schule hinsichtlich der Groß- und Kleinschreibung oft ein wortartenbezogener (morphologisch-lexikalischer / semantischer) Zugang zur Groß- und Kleinschreibung gewählt wird („Substantive/Nomen schreibt man groß!“), stellt sich bei einer Analyse der Substantivgroßschreibung heraus, „dass die aktuellen syntaktischen Verwendungen offenbar für die Schreibung des Deutschen wichtiger sind als bisher angenommen“ (Fuhrhop 2009: 52). Die Getrennt- und Zusammenschreibung ist zum einen verbunden mit dem morphologischen Prinzip, durch das bestimmt wird, ob eine Zusammensetzung von Wörtern in morphologischer Hinsicht möglich ist (so ist die Zusammensetzung *Haustüren* in morphologischer Hinsicht möglich, \**Türighaus* aber nicht). Zum anderen wird über die syntaktische Struktur ermittelt, ob Zusammensetzungen vorliegen, die als *ein Wort* zu werten sind (*Sie*

stehen vor verschlossenen Haustüren.), oder ob es sich um Syntagmen handelt, die nicht zusammengeschrieben werden (*Sie liefern an jedes Haus Türen.*).

Nicht im Kompetenzstufenmodell aufgeführt, aber ebenfalls mit wenigen Teilaufgaben der KERMIT-8-Testaufgaben erfasst, wird das **phonographische Prinzip**, das der obigen Auflistung vorangestellt werden müsste. Bei den Wörtern des Deutschen, die nach dem phonographischen Prinzip geschrieben werden, liegt eine direkte Laut-Buchstaben-Zuordnung vor. Tatsächlich handelt es sich dabei aber nur um einen kleinen Teil des deutschen Wortschatzes, da das phonographische Prinzip zumeist von den anderen Prinzipien überlagert wird. Bei der deutschen Orthografie handelt es sich daher *nicht* um eine Lautschrift, sondern um „eine Alphabetschrift, die wesentlich lautbezogen ist“ (Fuhrhop 2009: 6). Den Schülerinnen und Schülern sollte deshalb *nicht* der Tipp „Schreib, wie du sprichst“ gegeben werden. Statt von einer 1:1-Zuordnung von Lauten und Buchstaben auszugehen, bei der die zahlreichen Abweichungen als Problembereiche angesehen werden, sollten die Schülerinnen und Schüler zum Verständnis der Schriftlichkeit als eines *eigenständigen Systems* und *nicht* als Wiedergabe gesprochener Sprache hingeführt werden (vgl. Hinney 1997: 61; 66).

Weil „der Erwerb der Rechtschreibkompetenz nicht eine Aufsummierung von Regel- oder Normwissen ist, sondern die Erschließung eines Systems“ (Bredel 2011: 411, vgl. Müller 2010: 88), sollte der Unterricht außerdem nicht auf der Grundlage des amtlichen Regelwerks basieren. Dieses erscheint den Schülerinnen und Schülern aufgrund der sprachlichen Komplexität der Regeln unverständlich sowie oft chaotisch und widersprüchlich. Stattdessen sollte eine stufengerechte Auswahl an didaktisch fundierten Regeldarstellungen getroffen werden, deren Terminologie den Bedürfnissen und Verstehensmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler entspricht (vgl. Lindauer/Schmellentin 2008: 16f.).

An dieser Stelle ist zu betonen, dass die KERMIT-8-Aufgaben, die das Regelwissen der Schülerinnen und Schüler thematisieren, *nicht* auf die Wiedergabe von auswendig gelernten Rechtschreibregeln abzielen – zumal bekannt ist, dass das deklarative Wissen in der Orthografie keine Sicherheit birgt: „Wer eine Rechtschreibregel aufsagen kann, kann noch lange nicht das in der Regel Ausgesagte richtig schreiben“ (Ossner 2006: 164). Orthografieregeln können aber nicht nur als deklaratives, sondern unter anderem auch als problemlösendes Wissen betrachtet werden (vgl. Hinney 1997: 36). Mit den KERMIT-8-Aufgaben, bei denen die Schülerinnen und Schüler die richtigen Schreibweisen begründen oder anhand einiger Beispielwörter oder -phrasen eigenständig Regeln ableiten sollen, sowie mit Aufgaben, bei denen die Strategien benannt werden sollen, die zur richtigen Schreibweise führen, wird also auf die Anwendung von problemlösendem – und *nicht* von deklarativem – Wissen abgezielt.<sup>7</sup>

#### 4. Anregungen für den Unterricht im Kompetenzbereich ‚Orthografie‘

Eisenberg et al. (1994: 15) formulieren die Ziele eines kompetenzorientierten Rechtschreibunterrichts wie folgt: „Was wir [...] fordern und fördern wollen, ist nicht die ‚Beherrschung aller Rechtschreibregeln‘, sondern ein **Verständnis der Prinzipien** der Schreibung, nicht die schlichte Aufteilung in ‚falsch und richtig‘, sondern eine Gewichtung zwischen elementaren und marginalen Fehlschreibungen, nicht Rechthaberei, sondern Kenntnis der schwierigen Bereiche der Orthografie und Toleranz mit ihnen.“

Insbesondere im Hinblick auf die Situation in der Sekundarstufe I zeigt sich, dass das Auswendiglernen vorgegebener Regeln bei vielen Schülerinnen und Schülern nicht den gewünschten Effekt erzielt hat und damit auch kein geeigneter Weg ist, Fossilisierungen im Bereich der Rechtschreibung zu beseitigen. Der Rechtschreibunterricht sollte stattdessen darauf abzielen, den Schülerinnen und Schülern – analog zur Didaktik der Naturwissenschaften – Möglichkeiten zur Strukturierung und kognitiven Erschließung der Orthografie zu geben, ihnen also beim Entdecken der zugrunde liegenden Systematik zu helfen und somit letztendlich zu zeigen, dass die deutsche Orthografie zu einem großen Teil regulär und damit auch lernbar ist (vgl. Lindauer/Schmellentin 2008: 11).<sup>8</sup> In den Fokus

<sup>7</sup> Hinney (1997: 36) merkt hierzu jedoch an, dass sich „[r]ealiter (...) die Wissensformen [allerdings] schwerlich trennen [lassen], da sie bei der internen Informationsverarbeitung eng miteinander verbunden sind.“

<sup>8</sup> Es sei darauf hingewiesen, dass nicht alle Bereiche der Orthografie sich gleichermaßen zur induktiven Regelausschließung eignen. Während sich beispielsweise im Bereich der <ss>-/<ß>-Schreibung, der Markierung der Vokalkürze durch Konsonantendopplung oder der vokalischen oder konsonantischen Ableitungen relativ einfach eindeutige Regeln erschließen lassen, kann dies im Bereich der Verwendung des Dehnungs-<h> nur weitaus schwerer gelingen. Lindauer

der Betrachtungen sollten also zunächst die Regelmäßigkeiten – und nicht die Ausnahmen – der Rechtschreibung rücken.

Neben der Einführung von didaktisch fundierten Regeldarstellungen durch die Lehrperson und deren Anwendung durch die Schülerinnen und Schüler kann darum auch so vorgegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler aus eigenen oder fremden Texten zunächst Wörter sammeln, die ein bestimmtes rechtschreibliches Phänomen aufweisen, das ihnen beim Schreiben Probleme bereitet. Die Auswahl der Texte und der Wörter sollte dabei von den Schülerinnen und Schülern selbst vorgenommen werden, da dadurch gewährleistet wird, dass die thematisierten Wörter von besonderer persönlicher Relevanz sind und damit das Interesse an den richtigen Schreibungen und den zugrunde liegenden orthografischen Regelmäßigkeiten möglichst groß ist. Da das sprachliche Material, an dem im Folgenden die jeweilige Regel induktiv erschlossen wird, aber unbedingt eindeutig sein muss, ist von Seiten der Lehrperson darauf zu achten, dass Ausnahmeschreibungen aus den Wortsammlungen ausgeklammert werden. So kann beispielsweise das Wort *letzte* (z. B. in *letzte Woche*) nicht zur Regelfindung der <tz>-Schreibung herangezogen werden: Ein <tz> wird geschrieben, wenn eine Silbe mit dem Konsonanten <t> geschlossen werden muss, um die Kürze des Vokals zu markieren (Beispiel: *het-zen*). Der Stamm *letzt-* kann aber nicht in der Art und Weise verlängert werden, als dass die Silbengrenze *vor* den Konsonanten <z> fallen würde (die flektierte Form lautet *letz-te*, nicht *\*let-zte*). Die erste Silbe ist damit immer schon durch <z> geschlossen, sodass dem silbischen Prinzip zufolge die <tz>-Schreibung nicht begründet werden kann.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler mithilfe der Lehrperson ihr Analysematerial zusammengestellt haben, formulieren sie Hypothesen zur Erklärung der vorliegenden Schreibungen, tauschen sich über diese Hypothesen aus und überprüfen sie. Auf diese Weise werden sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch der Lehrperson fehlerhafte Eigenregeln bewusst, die zuvor zu Falschreibungen geführt haben. Letztendlich formulieren die Schülerinnen und Schüler – mit Unterstützung der Lehrperson – eine Regel, die für alle verständlich ist. Diese Regel wird dann in eine von den Schülerinnen und Schülern selbst angelegte Rechtschreibkartei übertragen (vgl. Eisenberg/Feilke 2001: 14, Lindauer/Schmellentin 2008: 24, von der Kammer 2001: 41).

Die Schülerinnen und Schüler sollten die Prinzipien der deutschen Orthografie aber nicht nur auf möglichst induktivem Wege erschließen, sondern sich auch ihrer Funktion sowie ihrer Entstehungsgeschichte bewusst werden: Die **Rechtschreibung** hat sich mit der Zeit als eine Konvention herausgebildet, die vorrangig **als Lesehilfe** dient. Denn eine Vielfalt an unterschiedlichen Schreibungen für ein und dasselbe Wort wäre für den Leser / die Leserin äußerst verwirrend und würde das Lesen erheblich erschweren (vgl. Lindauer/Schmellentin 2008: 52f., Fuhrhop/Müller 2010: 4). Die Schülerinnen und Schüler können dies selbst entdecken, indem sie zunächst verschiedene Texte lesen, die *vor* der Normierung der Rechtschreibung im 20. Jahrhundert geschrieben wurden. Außerdem können sie zum einen äußerst fehlerhafte und zum anderen fehlerfreie Texte hinsichtlich ihrer Lesbarkeit miteinander vergleichen.<sup>9</sup> Dabei werden sie feststellen, dass die fehlerfreien Texte leichter und schneller gelesen werden können. Diese Fehlertexte können dabei nicht nur die Schreibungen einzelner Wörter, sondern auch die Kommatering einzelner Abschnitte fokussieren, sodass die Schülerinnen und Schüler die leserentlastende Funktion der Kommatering besser nachvollziehen können.

Weil die Schülerinnen und Schüler Rechtschreibfehler in der Rolle des Lesers / der Leserin zunächst leichter erkennen können als in der Rolle des Schreibers / der Schreiberin, bieten sich auch **kooperative Arbeitsformen** (wie z. B. die Schreibkonferenz) an, bei denen die Texte der Mitschülerinnen und Mitschüler (auch) im Hinblick auf die darin enthaltenen Rechtschreibfehler Korrektur gelesen werden.

Der Rechtschreibunterricht sollte stets eingebunden in einen Schreibunterricht erfolgen, der vielfältige und für die Schülerinnen und Schüler relevante Anlässe zur Textproduktion und

---

und Schmellentin (2008: 25) empfehlen darum, hier auf eine induktive Reglerschließung zu verzichten und Wörter mit Dehnungs-<h> stattdessen auswendig zu lernen.

<sup>9</sup> Voraussetzung für einen gelingenden Vergleich hinsichtlich der Lesbarkeit ist, dass sich die Texte nur hinsichtlich der Anzahl der Rechtschreibfehler, nicht aber hinsichtlich ihrer sprachlichen Komplexität unterscheiden.

-revision bietet.<sup>10</sup> Ein Anreiz, letztendlich möglichst fehlerfreie Texte zu produzieren, bietet die Aussicht auf eine Publikation, sei es im Rahmen einer Homepage, einer Klassenzeitung oder eines in der Klasse zusammengestellten Geschichtenbuchs (vgl. Lindauer/Schmellentin 2008: 27f, Augst/Dehn 2011: 77).

Im Anschluss an die eigene Textproduktion können die Fehler, die im Laufe der Überarbeitung zutage getreten sind, gesammelt und – entsprechend der oben aufgeführten Lupenstellen und der mit ihnen korrespondierenden orthografischen Prinzipien – typisiert werden. Der Rechtschreibunterricht muss individualisiert werden, zumal die Lernbedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler im Bereich der Rechtschreibung in der Sekundarstufe I stärker als in den Grundschuljahren voneinander abweichen. Die Schülerinnen und Schüler sollten darum dazu angehalten werden, ihre eigenen **Fehlerschwerpunkte** zu **finden**, an denen sie im Folgenden kontinuierlich arbeiten. Das Auffinden der Fehlerschwerpunkte kann dabei auch in Partner- und Gruppenarbeit sowie mit Unterstützung der Lehrperson erfolgen. Insbesondere bei rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schülern sollte sich der Fokus der Weiterarbeit zunächst auf *einen* Fehlertypus richten. Die Fehler in den eigenen Texten können damit wieder zum Ausgangspunkt für die Untersuchung von rechtschreiblichen Regularitäten (sowie der Identifizierung von Ausnahmeschreibungen) genommen werden. In Partner- oder Gruppenarbeit können auch Strategien (z. B. die Silbenanalyse, die Verlängerung oder die Zerlegung in Morpheme) gefunden werden, mithilfe derer sich in Zukunft Fehler desselben Typs vermeiden lassen. Diese Strategien können auf einem gesonderten „Spickzettel“ gesammelt werden, der bei der Produktion weiterer Texte zur Hand genommen werden kann. Ebenfalls können die Strategien, wie auch die in den eigenen Texten gefundenen Ausnahmeschreibungen, in die Rechtschreibkartei der Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden.

Ergänzend können die Schülerinnen und Schüler auch in **isolierten Übungen** an ihren eigenen Fehlerschwerpunkten arbeiten. Zu beachten ist hierbei aber, dass diese Übungen nicht auf der reinen Automatisierung von Schreibungen basieren dürfen, sondern stets eine Anbindung an eine der zuvor erschlossenen Regeln beinhalten. Es sollte auch die Möglichkeit eingeräumt werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler bei der Durchführung der Übungen bei auftretenden Problemen mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern austauschen und sich gemeinsam die zugrunde liegenden Regelmäßigkeiten sowie geeignete Strategien zum Finden der richtigen Schreibungen ins Gedächtnis rufen können. Weiterhin wichtig ist, dass das sprachliche Material in isolierten Übungen prototypisch ist, darin also zunächst nur die Anwendung *einer* Regel geübt wird (und noch nicht die Ausnahmen von der Regel). Wird beispielsweise geübt, wann ein Wort mit einem <ä> und wann mit einem <e> geschrieben wird, können die Übungen die Wörter *Fälle*, *Hände* und *Gräser* beinhalten, nicht aber die Wörter *Bär*, *spät* oder *mähen*, da sich letztere nicht von Wörtern mit einem Stamm ableiten lassen, die ein <a> beinhalten. Ausnahmen von den Regeln sollten erst dann geübt werden, wenn die Schülerinnen und Schüler die betreffenden Regeln sicher anwenden können (vgl. Lindauer/Schmellentin 2008: 27, Augst/Dehn 2011: 97).

Weiterhin wichtig ist, dass Übungen, bei denen Ähnliches gegenübergestellt wird, um das unterscheidende Merkmal hervorzuheben, erst dann durchgeführt werden, wenn die jeweiligen Regeln, die den verschiedenen Phänomenen zuzuordnen sind, sicher angewendet werden können. Ansonsten besteht die Gefahr, dass solche Übungen aufgrund der sogenannten Ähnlichkeitshemmung eher zur Verwirrung als zur Klärung beitragen: Die Schülerinnen und Schüler erkennen dann zwar, dass ein Problem besteht, nicht aber, wie sie es lösen können. Auch Übungen, in denen Schreibungen wie *Leib – Laib*, *Seite – Saite*, *Weise – Waise* oder *wieder – wider* und *Biene – Maschine* gegenübergestellt werden, sind wenig sinnvoll, da sie die Schülerinnen und Schüler unter Umständen von der richtigen Erkenntnis, dass ein langes /i:/ im Deutschen als <ie> und der Diphthong /ai/ als <ei> verschriftet wird, abbringen könnten. Die Ausnahmeschreibungen sollten darum nicht im Kontrast zu den regulären Verschriftungen, sondern gesondert geübt werden (vgl. Lindauer/Senn 2010: 177; 182).

Zu beachten ist, dass von den Schülerinnen und Schülern nicht erwartet werden sollte, dass sie die zuvor in isolierten Übungen behandelten Rechtschreibregeln anschließend im freien Schreiben direkt beherrschen, da beim freien Schreiben die Konzentration auf dem Inhalt des Textes liegt. Fol-

---

<sup>10</sup> Es sei darauf hingewiesen, dass die Überprüfung der Texte nicht nur im Hinblick auf die Rechtschreibung erfolgen sollte. Die Überprüfung der Rechtschreibung sollte in einem gesonderten Durchgang am Ende des Überarbeitungsverfahrens durchgeführt werden.

lich sollte sich auch die Beurteilung der Texte seitens der Lehrperson vorrangig auf den Inhalt beziehen. Die Korrektur von Schülertexten durch die Lehrkraft hinsichtlich der darin enthaltenen Rechtschreibfehler sollte stets der Förderung dienen. Darum ist es – insbesondere bei rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schülern – nicht sinnvoll, *alle* Fehler anzustreichen; der Fokus sollte stattdessen zunächst auf wenigen Fehlertypen liegen, die im Anschluss thematisiert werden und zu denen die Lehrperson Fördermaterial zusammenstellt.

Die **Rolle der Lehrpersonen** im Rechtschreibunterricht liegt also im Wesentlichen in der kontinuierlichen, unterrichtsbegleitenden Lernbeobachtung und in einer beratenden Funktion. Die Fehleranalyse gilt dabei als eine wichtige methodische Maßnahme, um die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Rechtschreibschwierigkeiten einschätzen und beraten zu können. Fehler sollten dabei, insbesondere zu Beginn der Sekundarstufe I, auch als entwicklungsspezifische Notwendigkeit und damit als Zeichen für Entwicklungen gesehen werden, aus denen sich neue Arbeitsaufträge ergeben (vgl. Spitta 1988; Dehn 1987; Günther 1993; Hinney 1997). Aus dieser Perspektive lässt sich beispielsweise aus einem Fehler wie *\*(er) erhält* (in falscher Analogie zu *(er) fällt*) schließen, dass eine Schülerin oder ein Schüler erkannt hat, dass die Schreibung eines Doppelkonsonanten abhängig von der Länge des vorausgegangenen Vokals ist und dass ihr oder ihm die vokalische Ableitung gelingt (sodass das Wort mit <ä> statt <e> verschriftet wird, weil es sich von *erhalten* ableiten lässt). Eine Morphemanalyse in Verbindung mit der Silbenanalyse würde ihr oder ihm zeigen, dass die Dopplung des Konsonanten <l> hier nicht notwendig ist, weil in dem Wort *erhalten* die erste Silbe ohnehin geschlossen ist. Als nächsten Schritt könnte die Lehrperson die Schülerin oder den Schüler folglich zum Finden des Wortstamms und zu seiner Zerlegung in einzelne Silben anregen und damit zum Erkennen des morphologischen Prinzips in Verbindung mit dem silbischen Prinzip geleiten. Es geht also stets um die Stimulierung einer inneren Aktivität der Schülerinnen und Schüler und nicht darum, ihnen die passenden Regeln oder Merksätze vorzugeben. Die Schülerinnen und Schüler sollen in die Lage versetzt werden, ihre eigenen Lehrerinnen und Lehrer zu sein, die eigenen Rechtschreiblernprozesse zu beobachten und somit mehr und mehr Kontrolle über diese zu gewinnen (vgl. Hinney 1997: 21; 48).

Von daher wird eine umfassende Rechtschreibförderung durch die Förderung der Fähigkeit zur **Selbstreflexion** abgerundet. Mithilfe von Selbsteinschätzungsbögen können die Schülerinnen und Schüler festhalten, welche Bereiche der Rechtschreibung sie bereits recht sicher beherrschen und in welchen Bereichen sie noch Schwierigkeiten haben. Nach dem Ausfüllen eines Selbsteinschätzungsbogens legen die Schülerinnen und Schüler fest, an welchem Bereich der Rechtschreibung sie als nächstes arbeiten werden. Die Selbsteinschätzungsbögen können zusammen mit den selbst aufgestellten Regeln, den gesammelten Strategien, Arbeitsblättern, Sammlungen von Merkwörtern etc. in einem Rechtschreibportfolio gesammelt werden, und der Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler kann damit dokumentiert werden.

## 5. Leseaufgaben

---

### Aufgabe 1: Ich bin V wie Vincent

---

von *Lucinde Hutzenlaub*

#### Kapitel 12

##### Milo

1 Milo trommelte mit den Fingern auf seinem Schreibtisch herum. Carl war noch immer unterwegs, seine Mutter war gerade zur Spätschicht aufgebrochen und sein Vater rumorte<sup>1</sup> wieder einmal irgendwo im Keller herum.

5 Kurz entschlossen ging Milo die Treppen hinunter. Sein Vater und er konnten sich eine Pizza bestellen oder sich einen Film zusammen ansehen. Vielleicht war dies die Gelegenheit, einmal mit jemandem aus seiner Familie zu sprechen, der sich für ihn interessierte?

Milo klopfte an die Kellertür, um seinen Vater nicht zu erschrecken.

10 „Milo!“ Erfreut sah er von seiner Werkbank auf, auf der sich unzählige kleine Boxen mit durchsichtigem Deckel stapelten. Milo hatte es gewusst: Er sortierte Schrauben.

„Hey, Dad! Alles klar?“

„Na logisch! Alles bestens!“ Er hob die Bierflasche kurz an, um Milo zuzuprosten und lächelte ein schiefes Lächeln.

15 Der Mann, der ähnlich wie Milo selbst in Namibia einen riesigen Freundeskreis hatte, der jeden Abend beim Sport oder bei irgendwelchen Treffen mit Freunden oder Nachbarn war, der sich unendlich dafür engagierte, dass die Farmen, die Gäste aufnahmen, vom Land besser subventioniert und abgesichert wurden, an dessen Tisch Menschen immer willkommen waren und der deshalb nie alleine war – stand nun hier im Keller unter dem grellen Neonlicht und sortierte Schrauben.

20 *Na logisch! Alles bestens!*

Noch bis vor ein paar Wochen hätte Milo seinen Vater für unverwundbar gehalten. Er strotzte vor Kraft und Energie und seine blauen Augen blitzten unternehmungslustig und voller Humor. Er wusste einfach alles über die Natur seiner Heimat Namibia, über die Sterne am nächtlichen Himmel – und es war für ihn das Allerschönste gewesen, mit seinen Söhnen irgendwo draußen unter dem funkelnden namibischen Himmel zu schlafen und ihnen sein ganzes Wissen über die Sternbilder weiterzugeben. Ihn jetzt hier unten in diesem engen Raum umgeben von kalten Mauern zu sehen, brach Milo beinahe das Herz. Das scheußliche Neonlicht im Keller ließ seinen Vater alt wirken, so als hätte jemand in der Ankunftshalle am Flughafen seinen Stecker gezogen und von diesem Menschen nur die Hülle übrig gelassen.

30 Auch, wenn er bis zum Schluss dafür gekämpft hatte, dass sie ihre Pension auf der Farm dort weiter betreiben konnten und erst ganz am Schluss eingeknickt war, als er dieses Job-Angebot aus Deutschland bekommen und angenommen hatte. Ein Job in der Industrie, hatte er gesagt, ist genau die Absicherung, die wir brauchen, Milo.



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

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

Sein Vater war ein genauso guter Lügner wie Milo selbst.

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

45 „Ja, ganz okay. Schule eben.“ Er verzog sein Gesicht zu einer, wie er hoffte, überzeugenden Grimasse. *Schau mich an! Glaub mir nicht! Bitte, Dad, frag nach!*

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

Milo  
rumoren (umgangssprachlich), hier: geräuschvoll arbeiten

## Aufgabenmerkmale

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

### Teilaufgabe 1.1

1.1 Wie heißt Milos Heimatland in Afrika?



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

## Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

### Teilaufgabe 1.2

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



---

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

## Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

### Teilaufgabe 1.3

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

Notiere für jedes Adjektiv eine passende Textstelle.

1 gastfreundlich:  \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2 humorvoll:  \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3 beliebt:  \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

- „gastfreundlich“

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

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

- „humorvoll“

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

- „beliebt“

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

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

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

### Teilaufgabe 3:

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

01.07.2030

gastfreundlich: Er ist nett zu den Gästen

humorvoll: Er ist lustig

beliebt: Viele Menschen kennen / mögen ihn

Schülerscan aus der Pilotierung

### Teilaufgabe 1.4

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

☞ \_\_\_\_\_

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

### Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

### Teilaufgabe 4:

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

*Die hat haben Schrauben gesammelt*

„DL07204a

Schülerscan aus der Pilotierung

## Teilaufgabe 1.5

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

*☞*

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

## Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

**Teilaufgabe 5:**

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

*ihre pension ist pleite gegangen*

DL07205a

Schülerscan aus der Pilotierung

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

**Teilaufgabe 5:**

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

*er findet keine Arbeit in Europa Besser*

DL07205a

Schülerscan aus der Pilotierung

**Teilaufgabe 1.6**

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

Vorteil für die Eltern: *\_\_\_\_\_*

Vorteil für die Söhne: *\_\_\_\_\_*

Vorteil für die Großeltern: *\_\_\_\_\_*

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

**Teilaufgabenmerkmale**

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

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

- Vorteil für die Eltern

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

- Vorteil für die Söhne

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

- Vorteil für die Großeltern

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

## Teilaufgabe 1.7

### 1.7 Wieso geht Milo in den Keller?

Milo möchte ...

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

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

## Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

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

## Teilaufgabe 1.8

**1.8** Lies dir noch einmal folgende Textstelle durch:

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

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



---



---



---

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



---



---

RICHTIG	bei a) sinngemäß: Die Lebensenergie(, die der Vater in Namibia/Afrika verspürte,) ist mit dem Umzug (nach Deutschland) verschwunden. / Der Vater wirkt kaum noch lebendig / lustlos / traurig. UND bei b) „Sein Vater war nur noch im Stand-by-Modus.“ (Zeile 42) ODER
---------	---



	„[...] als hätte jemand [...] von diesem Menschen nur die Hülle übrig gelassen.“ (Zeilen 30 bis 32) ODER Zeile 42 ODER Zeilen 30 bis 32
FALSCH	bei a) alle anderen Antworten, auch: Der Vater ist alt. ODER Der Vater hat sich verändert. ODER In Deutschland ist alles anders als in Namibia/Afrika.

## Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

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

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

**Teilaufgabe 8:**

Lies dir noch einmal folgende Textstelle durch:

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

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

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

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

„Sein Vater war nur noch im Stand-by Modus“  
Z. 42

Schülerscan aus der Pilotierung

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

**Teilaufgabe 8:**

Lies dir noch einmal folgende Textstelle durch:

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

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

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

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

Z. 19-20 Z.

Schülerscan aus der Pilotierung

**Teilaufgabe 1.9**

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

☞

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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

### Teilaufgabe 1.10

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



---



---

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

### Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

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

### Teilaufgabe 1.11

#### 1.11 Stimmen die folgenden Aussagen?

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

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

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

### Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit, ein Zitat auf die (impliziten) Handlungs- bzw. Aussageabsichten und seine semantische Kohärenz hin zu prüfen. Die Bearbeitung der Teilaufgabe erfordert zudem

ein Verständnis der Figurenkonstellation des Textes, da die Aussageabsichten nur vor diesem Hintergrund verstanden werden können. Eine potenzielle Schwierigkeit besteht in der durch die Aufgabe geforderten Übertragung einer konkreten Textstelle in eher abstrakte Aussageabsichten. Schülerinnen und Schüler müssen hier verstehen, dass ein Satz **mehrere Aussageabsichten** haben kann und die jeweiligen Absichten vor dem Hintergrund des Verständnisses des Vater-Sohn-Verhältnisses auf ihr Zutreffen prüfen.

- Zu 1): Zur Bestätigung von Aussage a) muss das unmittelbare Textumfeld (vgl. Zeile 36 bis 39) des Zitats betrachtet werden, da hier die Gründe, die sein Vater für den Umzug nach Deutschland anführt, in indirekter Rede wiedergegeben werden. Bei dem zitierten Satz handelt es sich um eine Schlussfolgerung aus den zuvor angeführten Gründen und somit um die **Erklärung** dafür, dass die Familie Namibia verlassen musste. Die Falsifizierung von Aussage b) hingegen erfordert neben der lokalen Betrachtung der Textstelle auch einen Rückgriff auf das globale Textverstehen, da aus der Beziehung zwischen Milo und seinem Vater, wie sie im Text beschrieben wird, hervorgeht, dass es weder Milos noch das Ziel seines Vaters ist, einander zu provozieren. Die zitierte Textstelle zeigt vielmehr die Resignation und Traurigkeit, die der Vater angesichts des Umzugs verspürt und die im Text an verschiedenen Stellen ausgedrückt wird (vgl. z. B. Zeile 41f.: „Aber seitdem sie hier in Deutschland waren, sprach er kaum noch. Er lachte nicht mehr.“).

- Zu 2): Um Aussage a) bestätigen zu können, muss der im Aufgabentext zitierte Satz genauer betrachtet werden. Hier ist auffällig, dass sich die Wörter „halten“ und „aufgeben“ im semantischen Kontext widersprechen. Dass es sich bei Aussage a) anders als bei den anderen Antwortoptionen nicht um eine konkrete Absicht, sondern vielmehr um einen **satz-funktionalen Aspekt** handelt, der auch ohne Textverständnis zu lösen ist, könnte die Einschätzung dieser Aussage erschweren. Zur Falsifizierung von Aussage b) muss die Textstelle nicht nur lokal betrachtet werden, sondern auch das globale Textverstehen berücksichtigt werden. In den Zeilen 36 bis 39 werden die Worte vom Vater an Milo indirekt wiedergegeben. Daraus, wie die Beziehung zwischen Milo und seinem Vater im Text beschrieben wird, geht hervor, dass sein Vater Milo keinen Vorwurf für den Umzug nach Deutschland macht. Vielmehr bedauert der Vater selbst, dass er Namibia verlassen musste, und erklärt Milo seine Gründe dafür, sodass dieser ihn versteht.

## Teilaufgabe 1.12

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

	Abschnitte	Buchstabe ↓
1	Zeilen 1 bis 13	
2	Zeilen 14 bis 31	
3	Zeilen 32 bis 39	
4	Zeilen 40 bis 45	

	Überschrift
A	Das Leben früher und heute
B	Schein und Sein
C	Besuch im Keller
D	Die Vernunftentscheidung

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

## Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

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

## Teilaufgabe 1.13

### 1.13

a) Aus wessen Sicht wird hier erzählt?



b) Was soll diese Perspektive bewirken?



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

## Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

### Teilaufgabe 13:

a) Aus wessen Sicht wird hier erzählt?

Aus der Sicht von Milo

b) Was soll diese Perspektive bewirken?

Es soll einen Eindruck auf das Leben seines Vaters von außen zeigen und wie es sich verändert hat.

01407215a, 01407215b

### Schülerscan aus der Pilotierung

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

### Teilaufgabe 13:

a) Aus wessen Sicht wird hier erzählt?

aus Milo's Sicht

b) Was soll diese Perspektive bewirken?

Ich denke, wie Milo früher und heute lebt

01407215a, 01407215b

### Schülerscan aus der Pilotierung

## Teilaufgabe 1.14

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

An welchem weiteren Merkmal kann man das noch erkennen?



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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit, ein typisches, paratextuelles Strukturmerkmal für die Textsorte **Roman** an der Textoberfläche zu erkennen und zu benennen. Die Teilaufgabe kann nur mit Rückgriff auf den Paratext und nicht anhand des Textes selbst gelöst werden, da die inhaltlichen Merkmale auch denen einer Kurzgeschichte entsprechen könnten. Um dies erkennen zu können, muss aber Vorwissen über die Textsorte *Kurzgeschichte* vorhanden sein. Dass im Aufgabentext die **Quellenangabe** als Merkmal, an dem man die Textsorte *Roman* erkennen kann, genannt wird, ist bereits als Lenkung auf paratextuelle Eigenschaften zu verstehen. Das offene Format erschwert jedoch die Bearbeitung erheblich.

Sinngemäß sind auch Zitationen der Kapitelüberschrift als richtig zu werten:

#### Teilaufgabe 14:

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

03.07.21.6a

 An „Kapitel 12“


#### Schülerscan aus der Pilotierung

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

#### Teilaufgabe 14:

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

03.07.21.6a

 das der Vorfater beliebt hat, usw.

#### Schülerscan aus der Pilotierung



## 5.1 Anregungen für den Unterricht

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

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

### Möglichkeiten der Hilfestellung / der Vereinfachung der Aufgabe der Textrekonstruktion:

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

### Lösung der Aufgabe (Arbeitsblatt 1):

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

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

Die vorliegende Darstellung eines typischen Abends in der neuen Wohnung in Deutschland erfolgt aus der Perspektive des Sohnes Milo. Er nimmt den Vater als traurig und verloren in der neuen Umgebung wahr, „als hätte jemand in der Ankunftshalle am Flughafen seinen Stecker gezogen und von diesem Menschen nur die Hülle übrig gelassen“ (vgl. Z. 25-27). Milo durchschaut die gespielte Fröhlichkeit seines Vaters, was vor allem in den kursiv gedruckten Passagen des Textes deutlich wird, in denen Milo das vom Vater Gesagte seinerseits kommentiert. So erkennt Milo die in wörtlicher Rede dargestellte Behauptung seines Vaters, es gehe ihm gut – „Na logisch! Alles bestens!“ (Z. 11) – auf Grund der nonverbalen Signale des Vaters („schiefes Lächeln“ (V. 11f.) als nicht authentisch und wiederholt sie innerlich in ironischem Ton: „Na logisch! Alles bestens!“ (Z. 18). Auf der Textoberfläche wird dies durch Kursivdruck verdeutlicht (siehe Teilaufgabe 10). Die fehlende Offenheit des Vaters und das Vorspielen einer heiteren Stimmung führen dazu, dass Milo ihn als „Lügner“ (Z. 36) betrachtet. Gleichzeitig räumt der Sohn ein, seinerseits selbst dem Vater eine heile Welt vorzugaukeln: „Aber ganz klar: Sein Vater war ein genauso guter Lügner wie Milo selbst.“ (Z. 36f.) Milo reflektiert hier sein eigenes Verhalten. Schon zu Beginn des Auszuges wird klar, dass Milo Gesprächsbedarf hat und sich gerne einem Familienmitglied gegenüber öffnen würde. Von seinem Besuch bei seinem Vater im Keller erhofft er sich „die Gelegenheit, einmal mit jemandem aus seiner Familie zu sprechen, der sich für ihn interessierte“ (Z. 5f.) Der Wunsch, sich mitzuteilen, konkurriert hierbei mit dem Gefühl, die wahren Gefühle, die Traurigkeit in der neuen Umgebung verstecken zu müssen, um die Fassade aufrecht zu erhalten und somit die anderen Familienmitglieder zu schützen. So weicht der Sohn der väterlichen Frage „Wie ist es in der Schule?“ (Z. 38) aus, indem er

schwammig antwortet: „*Ja, ganz okay. Schule eben.*“ (Z. 39). Der innere Monolog (vgl. Z. 40) offenbart Milos Dilemma, der Normalität vorgibt, sich aber nichts sehnlicher wünscht, als einem vertrauten Menschen seine wahren Gefühle, sein Heimweh nach Afrika und seine Sorge um den Vater, mitteilen zu können: „*Schau mich an! Glaub mir nicht! Bitte, Dad, frag nach!*“ (Z. 40). Der Sohn wünscht sich, dass sein Vater ihn anschaut, ihn im wahrsten Sinne des Wortes in seinem Leid erkennt und seine wahren Gefühle zu erfahren sucht.

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

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

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

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

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



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

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

[https://unterrichten.zum.de/wiki/Lese- und Literaturquizze/Literatur-Quiz\\_Rhetorik](https://unterrichten.zum.de/wiki/Lese- und Literaturquizze/Literatur-Quiz_Rhetorik)

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

### Arbeitsblatt 1: Text-Rekonstruktion

#### Aufgabe (Partnerarbeit):

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

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

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

<sup>11</sup> rumoren (umgangssprachlich): hier: geräuschvoll hantieren

	<p>Der Mann, der ähnlich wie Milo selbst in Namibia<sup>12</sup> einen riesigen Freundeskreis hatte, der jeden Abend beim Sport oder bei irgendwelchen Treffen mit Freunden oder Nachbarn war, der sich unendlich dafür engagierte, dass die Farmen, die Gäste aufnahmen, vom Land besser subventioniert und abgesichert wurden, an dessen Tisch Menschen immer willkommen waren und der deshalb nie alleine war – <u>stand nun hier im Keller unter dem grellen Neonlicht</u> und sortierte Schrauben.</p>
<p>H <input type="radio"/></p>	<p>Ihn jetzt hier unten in diesem engen Raum umgeben von kalten Mauern zu sehen, brach Milo beinahe das Herz. Das scheußliche Neonlicht im Keller ließ seinen Vater alt wirken, so als hätte jemand in der Ankunftshalle am Flughafen seinen Stecker gezogen und von diesem Menschen nur die Hülle übrig gelassen.</p> <p>Auch wenn er bis zum Schluss dafür gekämpft hatte, dass sie ihre Pension auf der Farm dort weiter betreiben konnten und erst ganz am Schluss eingeknickt war, als er dieses Job-Angebot aus Deutschland bekommen und angenommen hatte.</p>
<p>I <input type="radio"/></p>	<p>Kurz entschlossen ging Milo die Treppen hinunter. Sein Vater und er konnten sich eine Pizza bestellen oder sich einen Film zusammen ansehen. Vielleicht war dies die Gelegenheit, einmal mit jemandem aus seiner Familie zu sprechen, der sich für ihn interessierte?</p> <p>Milo klopfte an die Kellertür, um seinen Vater nicht zu erschrecken.</p>

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

<sup>12</sup> Namibia: Staat im südwestlichen Afrika

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

### Arbeitsblatt 2: Ein Gespräch zwischen Vater und Sohn spielen

#### Ausgangssituation:

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

#### Arbeitsauftrag:

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

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

Spielt danach euer Gespräch der Klasse vor.

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

Meine Gedanken und Gefühle:



Was ich meinen Gesprächspartner fragen will:



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

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

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

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

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

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



## Merkblatt: 11 Aspekte des literarischen Lernens

### **1. Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln**

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

### **2. Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen**

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

### **3. Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen**

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

### **4. Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen**

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

### **5. Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen**

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

### **6. Mit Fiktionalität bewusst umgehen**

Denke daran, dass literarische Texte erfundene Geschichten sind.

### **7. Metaphorische und symbolische Ausdrucksweisen verstehen**

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

### **8. Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen**

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

### **9. Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden**

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

### **10. Prototypische Vorstellungen von Gattungen und Genres gewinnen und nutzen**

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

### **11. Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln**

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



Unter [https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010\\_3\\_steinbrenner\\_wipraechtiger.pdf](https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf) findet sich die Onlineversion des Artikels von Steinbrenner, Marcus / Wiprächtinger-Geppert, Maja (2006): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht 7(3), 2006, S. 227-241.

Der Ablauf eines solchen Gesprächs sieht folgendermaßen aus:

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

Zur Vorbereitung eines solchen Gesprächs kann diese Vorlage genutzt werden:





## Vorbereitungsblatt für Literarische Unterrichtsgespräche

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

Dabei gehen Sie wie folgt vor:

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



## Vorbereitungsblatt für Literarische Unterrichtsgespräche (Vorlage)

<b>Autor:</b>
<b>Text:</b>
<b>Quelle:</b>
<b>Darum habe ich diesen Text ausgewählt (sachliche/ persönliche Gründe):</b>
<b>Punkte, über die die Schülerinnen und Schüler ins Gespräch kommen könnten:</b>
<b>Impuls für die erste Runde:</b>
<b>Impulse, die eher zum Text hinführen:</b>
<b>Impulse, die eher zu eigenen Erfahrungen hinführen:</b>
<b>Impuls für die Schlussrunde</b>

---

## Aufgabe 2: Hashtag

---

### Was, bitteschön, ist ein Hashtag?

*Angelika Zahn*

- 1 Instagram, Twitter und Facebook ohne Hashtags? Kaum noch denkbar. Aber was soll und kann diese Form der Verschlagwortung überhaupt? Eine Analyse.

#### Das sind ... Hashtags

- 5 Das Wort Hashtag setzt sich aus „hash“ (Englisch für das Schriftzeichen Doppelkreuz „#“) und „tag“ (Englisch für Markierung) zusammen und ist eine Verschlagwortung von bestimmten Themen. Wenn ein Wort mit einem „#“ davor versehen wird, hilft das dabei, alle Inhalte, die so gekennzeichnet wurden, in sozialen Netzwerken zu finden. Dieses System wird in Kontaktnetzen wie Facebook und Instagram, bei Mikroblogging-Diensten wie Twitter und auf
- 10 Unterhaltungsplattformen wie YouTube oder Pinterest verwendet, um den Nutzern die Suche nach dem, was sie interessiert, zu erleichtern.

- Und wer hat's erfunden? Chris Messina, ein Rechtsanwalt und Internetaktivist, der im August 2007 auf Twitter vorschlug: „Was haltet ihr von der Nutzung eines # für Gruppen?“ Offenbar fanden das ziemlich viele gut, denn ab dem 1. Juli 2009
- 15 verlinkte Twitter alle Hashtags, die bis dahin schon verwendet wurden. Und natürlich alle, die ab da dazukamen. Andere soziale Netze zogen nach, das Hashtag erfreute sich immer größerer Bekanntheit und 2014 wurde das Symbol # sogar zum Wort des Jahres in der Schweiz gekürt.

- 20 Übrigens: Wer Wörter taggen will, muss diese unmittelbar hinter das Rautezeichen schreiben. Außerdem dürfen keine Leer-, Sonder- und Satzzeichen im Hashtag verwendet werden.

#### Ok, was sind Hashtags wirklich?

- Besonders auf dem aktuell beliebtesten Netzwerk Instagram sind Hashtags häufig hohle Phrasen<sup>1</sup>, die dazu benutzt werden, um für einen Post eine größere Reichweite und mehr Likes zu generieren<sup>2</sup>. Sie werden von Influencern<sup>3</sup> und solchen, die es
- 25 gerne werden wollen, dazu verwendet, sich und ihr Leben in ein gutes Licht zu stellen. Denn heute ist die neue Währung die Anzahl der Menschen, die einem online folgen, die sogenannten Follower. [...]

#### Was soll der Hype?

- 30 Geld regiert die Welt – auch die digitale. Heute setzen viele Firmen, statt auf Werbespots im TV oder Anzeigen in Zeitschriften, lieber auf Influencer-Marketing<sup>4</sup>: Sie schicken ihre Produkte an die neuen Internetstars – und die halten dann die Handtasche oder das Spülmittel gegen entsprechende Bezahlung in die Kamera. In der Hoffnung, dass deren Follower schnurstracks in den nächsten Laden rennen oder
- 35 das Teil online bestellen. Und wie wird man Influencer und erreicht möglichst viele Leute? Richtig, durch den geschickten Einsatz von Hashtags. [...]



RICHTIG	1. Doppelkreuz ODER Rautezeichen UND 2. Markierung
---------	--

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Lokalisierung und Wiedergabe einer im Text explizit gegebenen und prominent platzierten Information (Zeilen 4-5). Durch die Klammern wird die Information zudem auch noch auf der Ebene der Interpunktion hervorgehoben.

### Teilaufgabe 2.2

#### 2.2

Wie heißt der Erfinder des Hashtags?

1



Welchen Beruf übt der Erfinder des Hashtags aus?

2



RICHTIG	bei a) Chris Messina UND bei b) Rechtsanwalt UND/ODER Internetaktivist
---------	--

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, zwei im Text explizit gegebene und syntaktisch direkt benachbarte Informationen zu lokalisieren und wiederzugeben (vgl. Z. 12). Die Formulierung der Teilaufgabe, die das Wort „Erfinder“ nutzt, unterstützt dabei die Lokalisierung, da sie den Textlaut „erfunden“ aufgreift und Schülerinnen und Schüler so gezielt nach diesen spezifischen Informationen suchen können.

## Teilaufgabe 2.3

2.3 Welches soziale Netzwerk hat Hashtags zum ersten Mal verlinkt?



---

RICHTIG	Twitter
---------	---------

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Lokalisierung und Wiedergabe einer im Text explizit gegebenen Information (Zeilen 14-15).

Die Formulierung der Aufgabe „*zum ersten Mal*“ weist darauf hin, dass die relevante Information auf einen historischen bzw. chronologischen Kontext abzielt und somit im Abschnitt „Das sind ...Hashtags“ (vgl. Zeilen 13-18) zu finden ist, da hier eine allgemeine Definition über (die Entstehung von) Hashtags zu finden ist. Die verschiedenen Jahreszahlen sind als **graphisch-nummerisch dargestellte Einheiten** zudem leicht zu lokalisieren. Da in diesem Abschnitt jedoch zwei Jahreszahlen genannt werden, erfordert die Aufgabe eine genaue Lektüre des Textabschnittes. Die Verwendung des Verbs „*verlinken*“ im Aufgabentext unterstützt die Schülerinnen und Schüler zusätzlich dabei, die gesuchte Information im Text zu lokalisieren, da sie den Textlaut aufnimmt und das Wort „*verlinkte*“ die syntaktische Verbindung zwischen der Jahreszahl „2009“ und dem gesuchten sozialen Netzwerk „*Twitter*“ im Text herstellt.

## Teilaufgabe 2.4

2.4 Als was werden „**You**Tube“ und „**P**interest“ im Text bezeichnet?



---

RICHTIG	Unterhaltungsplattformen (Zeile 9)
---------	------------------------------------

### 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

## Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, den im Text gewählten Oberbegriff für die zwei im Aufgabentext angeführten Plattformen zu lokalisieren. Dazu muss **lokale Kohärenz** innerhalb der Zeilen 9 bis 10 aufgebaut werden. Die Bearbeitung wird dadurch erleichtert, dass der Oberbegriff den beiden Bezeichnungen syntaktisch vorangestellt ist und dass das Wort „YouTube“ graphematisch auffällig ist.

Schülerinnen und Schüler, denen der Aufbau lokaler Kohärenz nicht gelingt und die den Text nur nach dem Wort „YouTube“ absキャンen, lokalisieren hier den falschen Oberbegriff:

### Teilaufgabe 4:

Als was werden „Youtube“ und „Pinterest“ im Text bezeichnet?

*Mitochondrien - Dienste*

Schülerscan aus der Pilotierung

## Teilaufgabe 2.5

2.5 Welche der folgenden Aussagen stimmt laut Text?

Das Hashtag ...

- A  ist 2014 in Deutschland zum Wort des Jahres gewählt worden.
- B  ermöglicht, schneller bestimmte Inhalte in sozialen Netzwerken zu finden.
- C  hilft Internetnutzerinnen und -nutzern, neue Kontakte zu knüpfen.
- D  stellt einen kurzfristigen Trend auf sozialen Plattformen dar.

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

## Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit, eine vorgegebene Aussage anhand des Textes zu verifizieren. Die gesuchte Information findet sich in Zeile 7. Dass die richtige Antwortoption die Formulierung des Textes „...in sozialen Netzwerken zu finden“ übernimmt, erleichtert die Bearbeitung der Teilaufgabe zwar, dennoch erfordert das Falsifizieren der anderen, plausiblen Antwortoptionen genaues Lesen des gesamten Textes, da die anderen Antwortoptionen Aspekte unterschiedlicher Absätze aufgreifen.

## Teilaufgabe 2.6

- 2.6 Welche weitere Bezeichnung gibt es für „Influencer“ im Text?  
Nenne die Bezeichnung und gib die dazugehörige Zeile an.

✍

Zeile: \_\_\_\_\_

RICHTIG	Internetstar(s) UND 32
---------	------------------------

### 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	I

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, eine im Text verwendete, alternative Begriffsbezeichnung für die Bezeichnung „Influencer“ zu lokalisieren, zu verarbeiten und wiederzugeben. Die Bearbeitung der Teilaufgabe wird zum einen dadurch erschwert, dass die Bezeichnungen syntaktisch nicht benachbart sind und sich in verschiedenen Absätzen des Textes befinden.

Schülerinnen und Schüler, die den Text nur nach dem Wort „Influencer“ abscannen, weil sie die Antwort in syntaktischer Nähe vermuten, und die das Relativum „die“ in Zeile 25 fälschlicherweise auf „Influencer“ beziehen, geben dann solche Antworten:

#### Teilaufgabe 6:

Welche weitere Bezeichnung gibt es für „Influencer“ im Text? Nenne die Bezeichnung und gib die dazugehörige Zeile an.

✍ diese ihr Leben berühmt machen wollen Zeile: 28

Schülerscan aus der Pilotierung

Oder sie scannen nach dem Wort „Influencer“ und identifizieren fälschlicherweise das Kompositum „Influencer-Marketing“ (Zeile 31), das gerade durch die Bindestrichschreibung graphematisch auffällig ist, als weitere Bezeichnung. Ihnen gelingt dann bereits das semantische Verständnis des Kompositums auf Wortebene nicht, denn die einzelnen Wortbausteine des Kompositums müssen nicht nur identifiziert, sondern auch in ihrer Funktion im gesamten Wort erfasst werden:

#### Teilaufgabe 6:

Welche weitere Bezeichnung gibt es für „Influencer“ im Text? Nenne die Bezeichnung und gib die dazugehörige Zeile an.

✍ Influencer-Marketing Zeile: 31

Schülerscan aus der Pilotierung



Die andere Schwierigkeit bei der Bearbeitung dieser Teilaufgabe ist der Umstand, dass die richtige Lösung den Aufbau **lokaler Kohärenz in den Zeilen 30 bis 34** erfordert. Dabei kann die Bezeichnung „Internetstars“ auf zweierlei Weise als Synonym zu der Bezeichnung „Influencer“ identifiziert werden: Zum einen kann die Bezeichnung „Internetstars“ (Zeile 32) in Bezug zu dem Wort „Influencer-Marketing“ (Zeile 31) gebracht werden.

Zum anderen kann aus dem inhaltlichen Verständnis des Satzes „und die halten dann die Handtasche oder das Spülmittel gegen entsprechende Bezahlung in die Kamera“ (Zeile 33-34), der die Tätigkeit von Influencern beschreibt, gefolgert werden, dass das Wort „Internetstars“ hier synonym zu dem Wort „Influencer“ verwendet wird. Grammatikalisch wird die Kohärenz durch das Demonstrativpronomen „die“ kohäsiv markiert.

Schülerinnen und Schüler, denen dieser Kohärenzaufbau nicht gelingt, identifizieren hier fälschlicherweise ein Wort aus dem Wortfeld „Influencer“:

**Teilaufgabe 6:**

Welche weitere Bezeichnung gibt es für „Influencer“ im Text? Nenne die Bezeichnung und gib die dazugehörige Zeile an.

*Follower* ..... Zeile: *28*.....

Schülerscan aus der Pilotierung

**Teilaufgabe 2.7**

2.7 Warum wäre „#ootd!“ kein gültiges Hashtag?

*☞*

RICHTIG	sinngemäß: Ein Hashtag darf kein Sonderzeichen/Ausrufezeichen/Satzzeichen enthalten.
---------	--

**Teilaufgabenmerkmale**

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

**Aufgabenbezogener Kommentar**

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, das Hashtag des Aufgabentextes auf Grund der Lokalisierung und Verarbeitung einer im Text gegebenen Information (Zeile 20) auf seine fehlende Gültigkeit hin zu überprüfen. Das verlangt auch das semantische Verständnis des Begriffs des „Sonderzeichens“, um das Ausrufezeichen, das im Hashtag des Aufgabentextes verwendet wird, als solches zu erkennen. Ebenfalls muss das Adjektiv „gültig“ aus dem Aufgabentext verstanden werden, um die Frage richtig beantworten zu können. Erschwert wird die Bearbeitung dieser Aufgabe dadurch, dass sich „#ootd“ ohne Ausrufezeichen im Text selbst finden lässt (Zeile 45) und Schülerinnen und Schüler so verleitet sind, die Antwort auch in diesem Absatz zu vermuten, da sie das Wort „gültig“ überlesen oder semantisch nicht verarbeiten können. Sie werden dann zur Beantwortung der Frage auch den entsprechenden Absatz ( Zeile 45 bis 48) heranziehen.

Entweder, sie ziehen eine direkte Aussage aus dem Text zur Beantwortung heran:

### Teilaufgabe 7:

Warum wäre „#ootd!“ kein gültiges Hashtag?

Es heißt ~~OOTD~~ ~~Outfit~~ für „Outfit for the day“ und wird nicht dringend von der Menschheit gebraucht.

020815084

Schülerscan aus der Pilotierung

Oder sie leisten auf Grund ihres eigenen Sprach- und Weltwissens eine Inferenz, die als Inferenz zwar plausibel ist, die aber nicht auf die Frage der Ungültigkeit antwortet.

### Teilaufgabe 7:

Warum wäre „#ootd!“ kein gültiges Hashtag?

Die meisten kennen diese Abkürzung nicht.

Schülerscan aus der Pilotierung

## Teilaufgabe 2.8

2.8 Warum werden die Followerinnen und Follower im Text als „neue Währung“ (Zeile 27) bezeichnet?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

RICHTIG	sinngemäß: Die Influencerinnen und Influencer verdienen ihr Geld durch die Follower und Followerinnen(, die die beworbenen Produkte kaufen.) ODER Je mehr Follower und Followerinnen ein Influencer oder eine Influencerin hat, desto attraktiver wird er/sie für Firmen(, von denen er/sie für Werbung bezahlt wird).
---------	--

## Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit, **im Text gegebene, verstreute Informationen** (vgl. Zeilen 27 bis 36) miteinander zu verknüpfen, zu verarbeiten und durch **Aufbau lokaler Kohärenz eine einfache Schlussfolgerung** daraus zu ziehen. Erschwert wird die Bearbeitung der Teilaufgabe dadurch, dass sich die zu verknüpfenden Informationen in zwei unterschiedlichen Absätzen befinden, sodass

über die Absätze hinweg lokale Kohärenz aufgebaut werden muss. Das offene Format erschwert die Bearbeitung zusätzlich.

Schülerinnen und Schüler, die die nötige Kohärenz nicht aufbauen, antworten zum Beispiel auf der Ebene der Worterklärung des Wortes „Follower“:

**Teilaufgabe 8:**

Warum werden die Followerinnen und Follower im Text als „neue Währung“ (Zeile 27) bezeichnet?

☞ Die Anzahl der Menschen, die einem online folgen, werden als neue Währung bezeichnet.

Schüler:scan aus der Pilotierung

Oder sie antworten auf Grund ihres eigenen Weltwissens:

**Teilaufgabe 8:**

Warum werden die Followerinnen und Follower im Text als „neue Währung“ (Zeile 27) bezeichnet?

☞ Weil in dieser Zeit ~~ist~~ es als sehr cool und interessant wahrgenommen wird, wenn jemand viele Follower hat und diese werden praktisch als wertvoller als Geld gesehen

Schüler:scan aus der Pilotierung

**Teilaufgabe 2.9**

**2.9** Der Text lässt sich in verschiedene Textabschnitte einteilen. Ordne die folgenden Überschriften den angegebenen Textabschnitten zu, indem du den jeweiligen Buchstaben in die Tabelle einträgst.

**Hinweis:** Eine Überschrift lässt sich nicht zuordnen.

	Abschnitte	Buchstabe ↓
1	Zeilen 1 bis 11	
2	Zeilen 12 bis 21	
3	Zeilen 22 bis 36	
4	Zeilen 37 bis 49	

	Überschrift
A	Hashtags damals und heute
B	Haben Hashtags eine Zukunft?
C	Die Entstehung des Hashtags
D	Influencer und Hashtags
E	Was ist ein Hashtag?

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

## Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung dieser Teilaufgabe erfordert ein globales Verständnis des Inhalts und der Organisation der Superstrukturen des Textes. Um die jeweiligen Teilüberschriften korrekt zuzuordnen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler die jeweilige Hauptaussage (Proposition) des Textabschnitts erfassen. Die Aufgabenbearbeitung wird dadurch unterstützt, dass die strukturelle und formale Organisation des Textes durch die Zeilenangaben in der Aufgabenstellung bereits vorgegeben ist. Auch thematisch lassen sich die einzelnen Abschnitte deutlich voneinander abgrenzen bzw. den vorgegebenen Überschriften zuordnen. Erschwert wird die Aufgabenbearbeitung jedoch dadurch, dass es sich bei den angegebenen Überschriften nicht um Paraphrasen einzelner Sätze aus dem jeweiligen Abschnitt handelt, sondern dass sie vielmehr auf darin verstreute Informationen bezogen sind. Die Aufgabe lässt sich daher nicht über das Lokalisieren einzelner Textstellen lösen. Auch wenn diese Teilaufgabe eine andere strukturelle Organisation des Textes als die ursprünglich gewählte vorgibt, erleichtern die Zwischenüberschriften des Textes die Bearbeitung dennoch – gerade, weil sich die Formulierungen oder die inhaltliche Fokussierung einiger vorgegebener Überschriften an die der ursprünglichen Zwischenüberschriften anpasst. (vgl. z. B. Überschrift **B** und **E**).

### Teilaufgabe 2.10

**2.10** Warum wurde der Text für die Leserinnen und Leser durch fett gedruckte Zwischenüberschriften gegliedert?

Nenne einen möglichen Grund.



---



---

RICHTIG	sinngemäß: Sie sollen das Interesse für den Inhalt des Textes wecken. ODER Sie strukturieren den Text. ODER Sie geben einen Überblick über den Text.
---------	--

## Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Intention(en) eines Textes erkennen // MSA: Intention(en) eines Textes erkennen, insbesondere Zusammenhang zwischen Autorintention(en), Textmerkmalen, Leserwartungen und Wirkungen, (3.4.5); aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen, (3.4.6)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	III

## Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, **die Funktion einer strukturellen Organisationsstrategie des Textes** zu erkennen und zu benennen. Das offene Format erschwert die Bearbeitung der Teilaufgabe. Fast alle Schülerantworten in der Pilotierung konzentrierten sich auf den Aspekt der Übersichtlichkeit, selten wurde der Aspekt der Interessenslenkung erwähnt.

Falschantworten ergaben sich zum Beispiel auf Grund einer falschen Fokussierung: Hier wurde die Funktion des Fettdrucks erklärt:

### Teilaufgabe 12:

Warum wurde der Text für die Leserinnen und Leser durch fett gedruckte Zwischenüberschriften gegliedert? Nenne einen möglichen Grund.

*Das man die zwischen Überschriften besser erkennen kann*

RICHTIG

### Schüler:scan aus der Pilotierung

## Teilaufgabe 2.11

2.11 Zu welchem Zweck können Hashtags laut dem letzten Absatz (Zeilen 45 bis 49) sinnvoll genutzt werden?

*☞*

RICHTIG	sinngemäß: um auf gesellschaftspolitische Themen aufmerksam zu machen ODER um Diskussionen über gesellschaftspolitische Themen anzuregen ODER um Reichweite bzgl. gesellschaftspolitischer Themen zu generieren
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: Verbreitung von Werbung

## 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	II

## Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit, eine im Text explizit gegebene Information (Zeilen 46/47) zu lokalisieren, zu verarbeiten und wiederzugeben. Dass der entsprechende Absatz, in dem sich die Information lokalisieren lässt, bereits in der Aufgabenstellung angegeben wird, erleichtert die Bearbeitung der Teilaufgabe. Auch, dass die Aufgabenstellung das wortverwandte Wort des Textes „*nützlich*“ verwendet, erleichtert die Bearbeitung. Schülerinnen und Schüler, die keine Kohärenz innerhalb des genannten Absatzes herstellen können und die im Text geäußerte Wertung somit nicht verstehen, ziehen auf Basis ihres Weltwissens die falsche Information zur Beantwortung der Textstelle heran:

### Teilaufgabe 15:

Zu welchem Zweck können Hashtags laut dem letzten Absatz (Zeilen 45 bis 48) sinnvoll genutzt werden?

↳ Das man für Klarnotten werben kann

### Schülerscan aus der Pilotierung

Viel öfter finden sich aber Antworten, in denen der Satz, in dem die gesuchte Information zu finden ist, nicht richtig analysiert wurde und somit nicht erkannt wurde, dass die Adjektive „*gesellschaftspolitisch*“ und „*wichtig*“ nicht gleichrangig sind, sie also nicht aufzählend zu verstehend sind. Solche Antworten mögen für die Schülerinnen und Schüler sinnvoll erscheinen, entsprechen aber nicht der Aussage des Textes, der den Fokus allein auf gesellschaftspolitische Themen legt, und sind somit auch nicht korrekt:

### Teilaufgabe 15:

Zu welchem Zweck können Hashtags laut dem letzten Absatz (Zeilen 45 bis 48) sinnvoll genutzt werden?

↳ Man kann lange wichtige Themen abkürzen und zum Vorschein bringen das man es direkt nachschlagen kann

### Schülerscan aus der Pilotierung

### Teilaufgabe 15:

Zu welchem Zweck können Hashtags laut dem letzten Absatz (Zeilen 45 bis 48) sinnvoll genutzt werden?

↳ Wenn man ein wichtiges aufmerksam machen will

Schülerscan aus der Pilotierung

### Teilaufgabe 15:

Zu welchem Zweck können Hashtags laut dem letzten Absatz (Zeilen 45 bis 48) sinnvoll genutzt werden?

↳ Wichtige und sinnvolle Themen ansprechen

Schülerscan aus der Pilotierung

## 5.2 Anregungen für den Unterricht

Beim Lesen von Texten können komplexe Wörter, wie hier beispielsweise „*Influencer-Marketing*“ (Zeile 31), eine besondere Herausforderung darstellen. Einzelne Wortbausteine eines Kompositums müssen sowohl identifiziert als auch in ihrer Funktion im gesamten Wort erfasst werden. Nur sehr gebräuchliche Komposita, wie „*Stuhlbein*“ oder „*Fahrrad*“, werden von kompetenten Leserinnen und Lesern in der Regel ganzheitlich aus dem mentalen Lexikon abgerufen. Schwächere Leserinnen und Leser hingegen haben oft noch Schwierigkeiten beim Dekodieren komplexer Wörter. Sie profitieren von Übungen, die ihnen helfen, bedeutungstragende Einheiten zu erkennen. Werden Wortbildungen in Texten mit den Schülerinnen und Schülern regelmäßig thematisiert, ihr Aufbau gemeinsam beschrieben und ihre Bedeutung bestimmt, wird morphologische Bewusstheit aufgebaut. Solche grundlegenden Einsichten in die morphologische Struktur von Wörtern helfen den Lernenden beim Erlesen komplexer Wörter. Außerdem unterstützt ein solches Vorgehen auch das Textverstehen. Das Wissen ist zudem transferfähig (vgl. Bangel / Müller 2014), denn gerade in Fachtexten kommen Komposita häufig vor – der Nutzen morphologischer Bewusstheit ist also **fächerübergreifend**.

## WIE LÄSST SICH MORPHOLOGISCHE BEWUSSTHEIT ÜBERPRÜFEN UND FÖRDERN?

### Wortfamilien bilden

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

### Wortstämme unterstreichen

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

### Wörter in Wortbausteine zerlegen

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

Neben Übungen auf Ebene der Wortschatzarbeit eignet sich der Text auf Grund seiner übersichtlichen Struktur auch für das Anwenden und Einüben bestimmter **orientierenden** oder **ordnenden Lesestrategien**.

Um Texte zu verstehen, brauchen Leserinnen und Leser einen Überblick über die Struktur des Inhalts und den strukturellen Aufbau des Textes. Dabei helfen Randkommentare, die die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, den Text für sich selbst vorzustrukturieren:

*Welche Definitionen werden für verschiedene Begriffe eingeführt/ wiederholt /verändert?*

*Welche Beispiele werden angeführt? Werden die Thesen belegt?*

Durch die Randkommentare kann die logische Struktur eines Textes gründlich erarbeitet werden.

Die Übungsaufgaben zu Randkommentaren sind zudem eine wichtige Vorbereitung für die eigenständige Textproduktion, denn die Wahrnehmung für den logischen Aufbau von Texten ist eine Voraussetzung für das verständliche Schreiben. Diese Methode fördert zudem **das selbstregulierte Lesen**, da sie zur (metakognitiven) Überwachung der Leseanstrengung anleitet. Zur Einführung der Methode eignet sich z. B. das folgende Merkblatt, das auch schülergerechte Modulkarten enthält:





## Merkblatt: Genaues Lesen - RANDMARKIERUNGEN UND -KOMMENTARE

Wenn ihr beim Lesen wichtige Stellen markiert und kleine Notizen dazu macht, hilft das, den Text besser zu begreifen.

### Warum Randmarkierungen verwenden?

Um einen Text zu verstehen, ist es wichtig, einen klaren Überblick über den Inhalt und den strukturellen Aufbau zu haben. Genau hier kommen Randmarkierungen und -kommentare ins Spiel.

### Wie können Randkommentare euch helfen?

- Verwendet unterschiedliche Markierungen für Definitionen, Argumente, Beispiele, persönliche Meinungen und Thesen.
- Stellt euch dabei Fragen wie: *Was bedeuten bestimmte Begriffe? Welche Beispiele werden genannt? Werden Thesen unterstützt?*
- Nutzt Randkommentare, um die logische Struktur des Textes zu verdeutlichen.

Ihr könnt für eure Kommentare und Markierungen folgende Vorlagen nutzen:

#### Randmarkierungen

Lies den Text genau.

Markiere am Rand, welche Textstellen dir besonders aufgefallen sind.

Du kannst beispielsweise folgende Markierungen verwenden:

! wichtige / neue Aussage

?! unlogisch / stimmt nicht

? unklare Stelle, die ich noch einmal lesen will / zu der ich in der Gruppe eine Frage stellen will

# dazu muss ich mehr Informationen einholen/online recherchieren

↑ das war mir bekannt/das habe ich verstanden/das kann ich anderen Gruppenmitgliedern erklären

→ darüber möchte ich noch einmal nachdenken/in der Gruppe sprechen

#### Randkommentare

Lies den Text genau.

Kommentiere am Rand, welche Funktion die jeweiligen Textstellen haben.

Du kannst beispielsweise folgende Kommentare verwenden:

A: Argument

B: Beispiel

D: Definition

M: persönliche Meinung des Autors / der Autorin

TH: These

V: Vergleich

### Umsetzung der Methode:

- **Fokussiertes Lesen:**  
Achtet beim Lesen gezielt auf Schlüsselwörter und -sätze.  
Setzt Markierungen für verschiedene Aspekte im Text ein.
- **Vorstrukturierung:**  
Ergänzt Randkommentare an relevanten Stellen.  
Bedenkt bereits vor dem Lesen, welche Informationen ihr suchen möchtet.
- **Vorbereitung von Gruppendiskussionen:**  
Teilt eure Randmarkierungen mit anderen, um Diskussionen zu erleichtern

**Tipp:** Die Übungsaufgaben zu Randkommentaren bereiten euch auch gut auf eigenständiges Textschreiben vor. Verstehen, wie Texte logisch aufgebaut sind, ist wichtig, um klar und verständlich zu schreiben.

Danach kann der Text anhand der Methode noch einmal gelesen und bearbeitet werden. Dazu eignet sich dieses Arbeitsblatt:



## Arbeitsblatt: Genaues Lesen - RANDMARKIERUNGEN UND -KOMMENTARE

### Was, bitteschön, ist ein Hashtag?

Angelika Zahn

- 1 Instagram, Twitter und Facebook ohne Hashtags? Kaum noch denkbar. Aber was soll und kann diese Form der Verschlagwortung überhaupt? Eine Analyse.

#### Das sind ... Hashtags

- 5 Das Wort Hashtag setzt sich aus „hash“ (Englisch für das Schriftzeichen Doppelkreuz „#“) und „tag“ (Englisch für Markierung) zusammen und ist eine Verschlagwortung von bestimmten Themen. Wenn ein Wort mit einem „#“ davor versehen wird, hilft das dabei, alle Inhalte, die so gekennzeichnet wurden, in sozialen Netzwerken zu finden. Dieses System wird in Kontaktnetzen wie Facebook und Instagram, bei Mikroblogging-Diensten wie Twitter und auf Unterhaltungsplattformen wie YouTube oder Pinterest verwendet, um den Nutzern die Suche nach dem, was sie interessiert, zu erleichtern.

- 10 Und wer hat's erfunden? Chris Messina, ein Rechtsanwalt und Internetaktivist, der im August 2007 auf Twitter vorschlug: „Was haltet ihr von der Nutzung eines # für Gruppen?“ Offenbar fanden das ziemlich viele gut, denn ab dem 1. Juli 2009 verlinkte  
15 Twitter alle Hashtags, die bis dahin schon verwendet wurden. Und natürlich alle, die ab da dazukamen. Andere soziale Netze zogen nach, das Hashtag erfreute sich immer größerer Bekanntheit und 2014 wurde das Symbol # sogar zum Wort des Jahres in der Schweiz gekürt.

- 20 Übrigens: Wer Wörter taggen will, muss diese unmittelbar hinter das Rautezeichen schreiben. Außerdem dürfen keine Leer-, Sonder- und Satzzeichen im Hashtag verwendet werden.

#### Ok, was sind Hashtags wirklich?

- 25 Besonders auf dem aktuell beliebtesten Netzwerk Instagram sind Hashtags häufig hohle Phrasen<sup>1</sup>, die dazu benutzt werden, um für einen Post eine größere Reichweite und mehr Likes zu generieren<sup>2</sup>. Sie werden von Influencern<sup>3</sup> und solchen, die es gerne werden wollen, dazu verwendet, sich und ihr Leben in ein gutes Licht zu stellen. Denn heute ist die neue Währung die Anzahl der Menschen, die einem online folgen, die sogenannten Follower. [...]

#### Was soll der Hype?

- 30 Geld regiert die Welt – auch die digitale. Heute setzen viele Firmen, statt auf Werbespots im TV oder Anzeigen in Zeitschriften, lieber auf Influencer-Marketing<sup>4</sup>: Sie schicken ihre Produkte an die neuen Internetstars – und die halten dann die Handtasche oder das Spülmittel gegen entsprechende Bezahlung in die Kamera. In der Hoffnung, dass deren Follower schnurstracks in den nächsten Laden rennen oder das  
35 Teil online bestellen. Und wie wird man Influencer und erreicht möglichst viele Leute? Richtig, durch den geschickten Einsatz von Hashtags. [...]

#### Kennt Hashtags nächstes Jahr noch irgendwer?

- 40 Definitiv. [...] Vor kurzem setzte man in Sachen Hashtags auf Masse statt Klasse – bis zu 30 Hashtags sind auf Instagram erlaubt. Momentan erwartet man sich mehr Erfolg von weniger #s unter einem Post. Unzählige Artikel im Internet beschäftigen sich damit, was am schnellsten zum Erfolg führt. Es scheint aber einfacher, das Ungeheuer von Loch Ness<sup>5</sup> zu finden, als die Wahrheit über die perfekte Anzahl und die besten Hashtag-Begriffe.

#### Also, Quatsch oder nicht?

- 45 Es ist zu bezweifeln, ob die Menschheit Hashtags wie #ootd (Outfit of the Day) zum Fortbestehen braucht. Um auf ein gesellschaftspolitisch wichtiges Thema aufmerksam zu machen, sind Hashtags aber ziemlich nützlich. [...] Ob sich damit wirklich etwas verändern lässt? Wahrscheinlich nicht. Aber immerhin wird darüber geredet.

Copyright Text: Zahn, A. (2018, 22. Oktober). Was, bitteschön, ist ein Hashtag?. Coding Kids. Abgerufen am 3. Februar 2023, von <https://www.codingkids.de/wissen/was-bitteschoen-ist-ein-hashtag>  
Copyright Teilaufgaben: IQB e. V., Lizenz: Creative Commons (CC BY). Volltext unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/de/legalcode>

<sup>1</sup> *Phrase, die:* hier: nichtssagende Aussage

<sup>2</sup> *generieren:* erzeugen

<sup>3</sup> *Influencerin/Influencer, die/der:* Person, die in sozialen Netzwerken sehr bekannt ist und ihren Einfluss nutzt, um für Produkte zu werben

<sup>4</sup> *Marketing, das:* Art und Weise, Produkte für Käuferinnen und Käufer möglichst attraktiv zu machen

<sup>5</sup> *Ungeheuer von Loch Ness, das:* Fabelwesen, das in einem See in Schottland leben soll, aber noch nie gesehen wurde

## Schritt 1: Randmarkierungen

### Randmarkierungen

Lies den Text genau.

Markiere am Rand, welche Textstellen dir besonders aufgefallen sind.

Du kannst beispielsweise folgende Markierungen verwenden:

! wichtige / neue Aussage

?! unlogisch / stimmt nicht

? unklare Stelle, die ich noch einmal lesen will /zu der ich in der Gruppe eine Frage stellen will

# dazu muss ich mehr Informationen einholen/online recherchieren

↑ das war mir bekannt/das habe ich verstanden/das kann ich anderen Gruppenmitgliedern erklären

→ darüber möchte ich noch einmal nachdenken/in der Gruppe sprechen

## Schritt 2: Randkommentare

### Randkommentare

Lies den Text genau.

Kommentiere am Rand, welche Funktion die jeweiligen Textstellen haben.

Du kannst beispielsweise folgende Kommentare verwenden:

A: Argument

B: Beispiel

D: Definition

M: persönliche Meinung des Autors / der Autorin

TH: These

V: Vergleich



# Lösungsblatt: Genaues Lesen - RANDMARKIERUNGEN UND -KOMMENTARE

## Was, bitteschön, ist ein Hashtag?

Angelika Zahn

- 1 Instagram, Twitter und Facebook ohne Hashtags? Kaum noch denkbar. Aber was soll und kann diese Form der Verschlagwortung überhaupt? Eine Analyse.

### Das sind ... Hashtags

- 5 Das Wort Hashtag setzt sich aus „hash“ (Englisch für das Schriftzeichen Doppelkreuz „#“) und „tag“ (Englisch für Markierung) zusammen und ist eine Verschlagwortung von bestimmten Themen. Wenn ein Wort mit einem „#“ davor versehen wird, hilft das dabei, alle Inhalte, die so gekennzeichnet wurden, in sozialen Netzwerken zu finden.

- 10 Dieses System wird in Kontaktnetzen wie Facebook und Instagram, bei Mikroblogging-Diensten wie Twitter und auf Unterhaltungsplattformen wie YouTube oder Pinterest verwendet, um den Nutzern die Suche nach dem, was sie interessiert, zu erleichtern.

- 15 Und wer hat's erfunden? Chris Messina, ein Rechtsanwalt und Internetaktivist, der im August 2007 auf Twitter vorschlug: „Was haltet ihr von der Nutzung eines # für Gruppen?“ Offenbar fanden das ziemlich viele gut, denn ab dem 1. Juli 2009 verlinkte Twitter alle Hashtags, die bis dahin schon verwendet wurden. Und natürlich alle, die ab da dazukamen. Andere soziale Netze zogen nach, das Hashtag erfreute sich immer größerer Bekanntheit und 2014 wurde das Symbol # sogar zum Wort des Jahres in der Schweiz gekürt.

- 20 Übrigens: Wer Wörter taggen will, muss diese unmittelbar hinter das Rautezeichen schreiben. Außerdem dürfen keine Leer-, Sonder- und Satzzeichen im Hashtag verwendet werden.

### Ok, was sind Hashtags wirklich?

- 25 Besonders auf dem aktuell beliebtesten Netzwerk Instagram sind Hashtags häufig hohle Phrasen<sup>1</sup>, die dazu benutzt werden, um für einen Post eine größere Reichweite und mehr Likes zu generieren<sup>2</sup>. Sie werden von Influencern<sup>3</sup> und solchen, die es gerne werden wollen, dazu verwendet, sich und ihr Leben in ein gutes Licht zu stellen. Denn heute ist die neue Währung die Anzahl der Menschen, die einem online folgen, die sogenannten Follower. [...]

### Was soll der Hype?

- 30 Geld regiert die Welt – auch die digitale. Heute setzen viele Firmen, statt auf Werbespots im TV oder Anzeigen in Zeitschriften, lieber auf Influencer-Marketing<sup>4</sup>. Sie schicken ihre Produkte an die neuen Internetstars – und die halten dann die Handtasche oder das Spülmittel gegen entsprechende Bezahlung in die Kamera. In der Hoffnung, dass deren Follower schnurstracks in den nächsten Laden rennen oder das Teil online bestellen. Und wie wird man Influencer und erreicht möglichst viele Leute? Richtig, durch den geschickten Einsatz von Hashtags. [...]

### Kennt Hashtags nächstes Jahr noch irgendwer?

- 40 Definitiv. [...] Vor kurzem setzte man in Sachen Hashtags auf Masse statt Klasse – bis zu 30 Hashtags sind auf Instagram erlaubt. Momentan erwartet man sich mehr Erfolg von weniger #s unter einem Post. Unzählige Artikel im Internet beschäftigen sich damit, was am schnellsten zum Erfolg führt. Es scheint aber einfacher, das Ungeheuer von Loch Ness<sup>5</sup> zu finden, als die Wahrheit über die perfekte Anzahl und die besten Hashtag-Begriffe.

### Also, Quatsch oder nicht?

- 45 Es ist zu bezweifeln, ob die Menschheit Hashtags wie #ootd (Outfit of the Day) zum Fortbestehen braucht. Um auf ein gesellschaftspolitisch wichtiges Thema aufmerksam zu machen, sind Hashtags aber ziemlich nützlich. [...] Ob sich damit wirklich etwas verändern lässt? Wahrscheinlich nicht. Aber immerhin wird darüber geredet.

Copyright Text: Zahn, A. (2018, 22. Oktober). Was, bitteschön, ist ein Hashtag?. Coding Kids. Abgerufen am 3. Februar 2023, von <https://www.codingkids.de/wissen/was-bitteschoen-ist-ein-hashtag>  
 Copyright Teilaufgaben: IQB e. V., Lizenz: Creative Commons (CC BY). Volltext unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/de/legalcode>

<sup>1</sup> *Phrase, die:* hier: nichtssagende Aussage

<sup>2</sup> *generieren:* erzeugen

<sup>3</sup> *Influencerin/Influencer, die/der:* Person, die in sozialen Netzwerken sehr bekannt ist und ihren

Einfluss nutzt, um für Produkte zu werben

<sup>4</sup> *Marketing, das:* Art und Weise, Produkte für Käuferinnen und Käufer möglichst attraktiv zu machen

<sup>5</sup> *Ungeheuer von Loch Ness, das:* Fabelwesen, das in einem See in Schottland leben soll, aber noch nie gesehen wurde

Ein anderer Weg, die Struktur des Textes zu verstehen, ist das Übertagen wesentlicher Daten bzw. Fakten in ein Diagramm. Hier eignet sich zum Beispiel ein Zeitstrahl, der entweder selbst erstellt werden muss oder für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler als Vorlage zur Verfügung gestellt werden kann. Interessant hierbei ist, dass eine der Informationen aus dem in der Quellenangabe genannten Veröffentlichungsdatum entnommen werden muss:



## Arbeitsblatt: Unterstützung beim Leseverständnis von Sachtexten

In Texten, die viele oder schwierige Informationen enthalten, helfen Jahreszahlen dabei, die Reihenfolge der Ereignisse besser zu verstehen. Das macht es für Leserinnen und Leser einfacher, den Zusammenhang zwischen verschiedenen Informationen zu erkennen. So funktionieren Jahreszahlen wie kleine Zeitmarker, die uns dabei helfen, zu erkennen, wann bestimmte Dinge passiert sind und wie sie miteinander verknüpft sind.

In dem Text erhaltet ihr Informationen über die Entstehung, Verbreitung und Bedeutung des Hashtag-Symbols (#) in verschiedenen Jahren. Eure Aufgabe ist es, die Fakten den entsprechenden Jahreszahlen zuzuordnen und daraus ein Zeitstrahl-Diagramm zu erstellen. Berücksichtigt dabei auch das Datum der Veröffentlichung des Textes. Geht dabei nach folgenden Schritten vor:

### **Schritt 1: Lesen der Fakten**

Lest die bereitgestellten Informationen über die Entstehung und Verbreitung des Hashtag-Symbols aufmerksam durch.

### **Schritt 2: Identifikation der Jahreszahlen**

Markiert die relevanten Jahreszahlen für jede einzelne Information.

### **Schritt 3: Zeitstrahl-Diagramm erstellen**

Ordnet die markierten Fakten den jeweiligen Jahreszahlen zu und erstellt ein Zeitstrahl-Diagramm. Verwendet dazu einen Bogen Papier oder digitale Tools.

### **Schritt 4: Gestaltung und Erklärungen**

Gestaltet euren Zeitstrahl übersichtlich und ansprechend.

Fügt kurze Erklärungen oder Schlüsselbegriffe zu jedem markierten Jahr hinzu, um die Bedeutung der Ereignisse zu verdeutlichen.

### **Schritt 5: Präsentation**

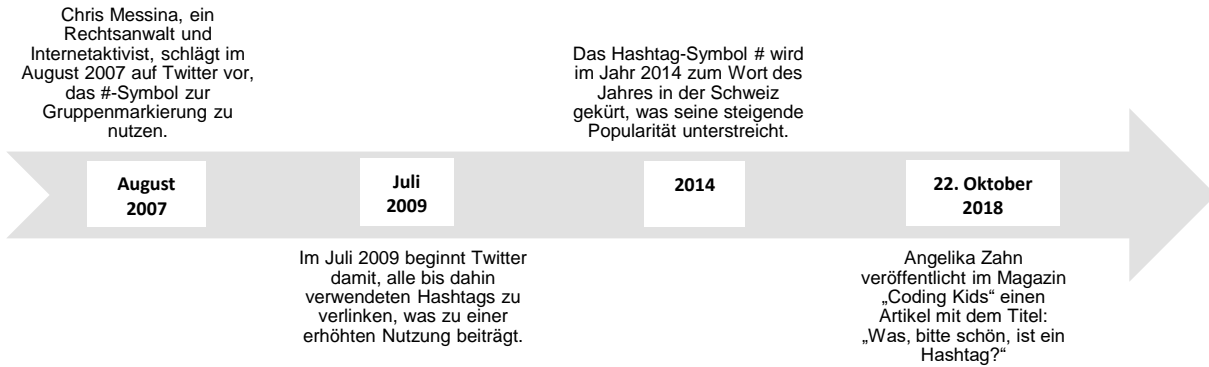
Präsentiert euer Zeitstrahl-Diagramm der Klasse.

Hinweis: Ihr könnt für die Erstellung des Zeitstrahls traditionelle Materialien wie Papier, Stifte und Kleber verwenden oder digitale Tools nutzen, wenn verfügbar. Achtet darauf, dass euer Zeitstrahl klar strukturiert und gut verständlich ist.

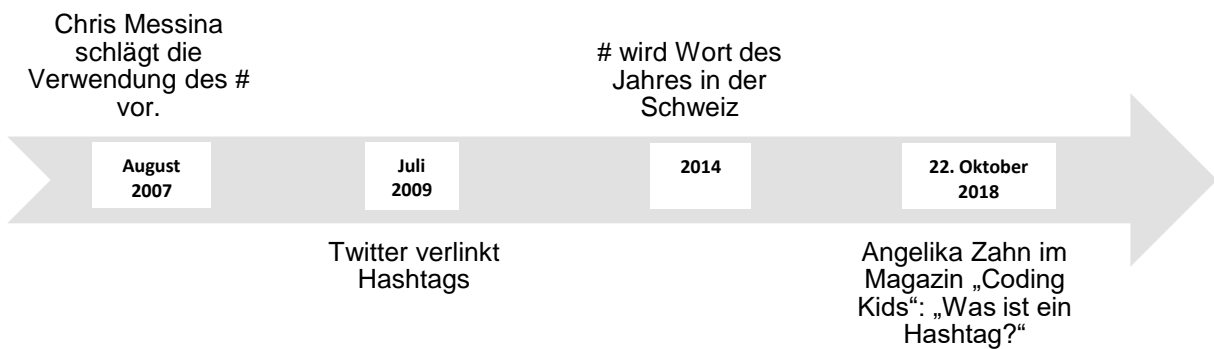


## Lösungsblatt: Unterstützung beim Leseverständnis von Sachtexten

### Lösung 1:



### Lösung 2:



Eine weitere Methode, die für den Text geeignet ist und gerade leseschwächeren Schülerinnen und Schülern zugutekommt, ist das **Lesen mit Stiften**. Lesen mit Stiften ist eine **ordnende Lesestrategie**, die von den Schülerinnen und Schülern **während** und **nach** der Lektüre eingesetzt werden kann. Es zielt vor allem auf den Aufbau lokaler und globaler Kohärenzen und eignet sich für eine binnendifferenzierte Förderung.

Diese Methode ist Teil des Methodenprogramms **Lesen durch Hören** (auch als „Lüneburger Modell“ bekannt) von Steffen Gailberger. Er konnte nachweisen, dass Schülerinnen und Schüler bereits nach einem dreiwöchigen Unterrichtsblock lernen, wie sich Schlüsselwörter quasi von selbst zu erkennen geben, um so den roten Faden einer Geschichte besser nachvollziehen zu können. Bezogen auf das Textverständnis zeigte sich so in seiner Untersuchung nach drei Wochen Training im Schnitt ein Lernfortschritt von einem Schuljahr (Gailberger 2011).

Das **bewusste Lesen mit Stiften** lässt sich folgendermaßen unterteilen:

### 1. AUFFINDEN VON INNERTEXTUELLEN SCHLÜSSELWÖRTERN:

Schlüsselwörter werden als Wörter definiert,

- die **am Anfang** eines Absatzes eingeführt werden und damit das **Thema des Absatzes / der kommenden Zeilen vorgeben können**. Wird auf diese Wörter im Verlauf des Textes nicht wieder Bezug genommen sind sie jedoch eindeutig keine Schlüsselwörter.
- die am Anfang bzw. die im Laufe des Absatzes eingeführt werden, und auf die immer wieder Bezug genommen wird. Dies kann explizit durch Wiederholung des Wortes oder durch entsprechende Pronomina erfolgen oder implizit durch Inferenzbildung etc.

### 2. VISUALISIEREN LOKALER UND GLOBALER KOHÄRENZEN

Anhand dieser Schlüsselwörter-Definitionen können die Schülerinnen und Schüler zunächst Absätze und dann den gesamten Text nach möglichen Schlüsselwörtern absuchen, diese andersfarbig markieren und danach grafisch durch Pfeile verbinden. Zur Unterstützung können sich die Schülerinnen und Schüler auch Randnotizen zu den jeweiligen Wörtern am Text machen. Die Schlüsselwörter eignen sich gerade bei längeren Texten als **Zwischenüberschriften** (fasst man mehrere Schlüsselwörter eines Absatzes zusammen, dienen sie so als Sicherung lokaler Kohärenz), aus denen dann globale Kohärenzen abgeleitet werden können. Elemente der globalen Kohärenz können durch anders gestaltete (z. B. andersfarbig) Pfeile über Absätze hinweg ebenfalls markiert werden.

Diese Pfeile dienen als visuelle Unterstützung des eigenen Leseprozesses – ist das Herstellen globaler Kohärenz automatisiert, kann diese visuelle Stütze entfallen. Wichtig ist dabei, dass Schülerinnen und Schüler lernen, bewusst mit Stiften zu lesen und gezielt und organisierend Schlüsselwörter zu markieren.

Neben der Verbesserung **kognitiver Prozessleistungen** wirkt sich diese Methode auch auf die Erwartungskomponente **der Lesemotivation** auf der Subjektebene aus. Zum Einüben dieser Methode eignet sich der Text auf folgendem Arbeitsblatt, da er strukturell dem eingesetzten gleicht:





## Was, bitteschön, ist ein Algorithmus? – Lesen mit Stiften

Angelika Zahn

Egal ob im Navi, bei Google oder auf Instagram: Algorithmen steuern im Hintergrund unseren Alltag. Doch wie funktioniert das eigentlich? Wir bringen Licht ins Dunkel.

### Das ist ... ein Algorithmus

Ganz allgemein formuliert ist ein Algorithmus eine Reihe von Anweisungen, die Schritt für Schritt ausgeführt werden, um eine Aufgabe oder ein Problem zu lösen. Wenn du zum Beispiel ein leckeres Pasta-Gericht kochst und genau nach Rezept zuerst die Zwiebeln andünstest, dann den Knoblauch hinzugibst und zuletzt die Tomaten, führst du, vereinfacht gesagt, den Algorithmus der Kochanleitung aus.

Ein weiteres Beispiel aus dem Alltag: Das Navi im Auto berechnet die schnellste oder kürzeste Route zu deinem Ziel – mit Hilfe des programmierten Algorithmus. Wenn du unterwegs an einer Ampel halten musst, hast du auch das einem Algorithmus zu verdanken, der das Schaltverhalten definiert.

Besonders oft begegnest du dem Algorithmus auf Google oder anderen Suchmaschinen. Denn wenn du einen Begriff eingibst, zu dem du Informationen brauchst, entscheidet ein sogenannter „PageRank“-Algorithmus darüber, was du zu sehen bekommst. [...]

### Ok, und wer hat's erfunden?

Das Wort Algorithmus ist eine lateinisierte Abwandlung des Namens des persischen Astronomen und Rechenmeisters Muhammad al-Chwarizmi („Algorismi“), der im 9. Jahrhundert n. Chr. gelebt hat. (...) Des Rechenmeisters Lehrbuch „Über die indischen Ziffern“, das vier Jahrhunderte später ins Lateinische übersetzt wurde, gilt als die wichtigste Quelle des indisch-arabischen Zahlensystems und des schriftlichen Rechnens. Ada Lovelace war 1843 dann die erste Person, die einen für einen Computer gedachten Algorithmus niederschrieb. Deshalb gilt sie als erste Programmiererin der Geschichte. [...]

### Was soll das überhaupt?

Du möchtest dir neues Computerspiel kaufen? Nicht du selbst entscheidest letztendlich, bei welchem Onlineshop es im Warenkorb landet, sondern ein Algorithmus. Zumindest, wenn du das Game über eine Suchmaschine suchst. Denn welche Shops dir dort ganz oben angezeigt werden, das ist kein Zufall.

Firmen sind also in hohem Maß davon abhängig, wie gut ihre Produkte im Netz „gerankt“ werden: Erscheint ihr Shop oder ihre Website auf der ersten Seite bei Google, ist das für sie Spitze. Wenn nicht: doof! Und wer bestimmt, wer da zu finden ist? Richtig, der hinterlegte Algorithmus. [...]

So auch in den sozialen Netzwerken: Hier entscheidet der Algorithmus im Hintergrund, was und wer auf den Newsfeeds der Nutzer bei Facebook oder Instagram angezeigt wird. Und was und wer eben nicht. [...]

### Kennt Algorithmen nächstes Jahr noch irgendwer?

Na klar! Sie werden mit fortschreitender Digitalisierung und weltweiter Vernetzung sogar immer noch wichtiger. Denn sie vereinfachen unseren Alltag in vielen Dingen. Aber ein bisschen mulmig werden darf es einem schon, wenn man bedenkt, wie viele Entscheidungen selbstständig und intransparent von Maschinen und Computern getroffen werden, die tief in unser Leben eingreifen. Willkommen in der Zukunft!

Textquelle: Was, bitteschön, ist ein Algorithmus? Coding Kids. Abgerufen am 30.11.2023 <https://www.codingkids.de/wissen/was-bitteschoen-ist-ein-hashtag>

## Schritt 1: Identifizierung der Schlüsselbegriffe

Durchsuche den Text nach den Schlüsselbegriffen und markiere sie entsprechend der Farbcodierung, z. B. Blau für Schlüsselbegriff 1, Gelb für Schlüsselbegriff 2 usw. Alle Elemente, die sich auf eine zeitliche Angabe beziehen, markierst du einheitlich in einer anderen Farbe.



### Tipp: Schlüsselwörter im Text finden

**Schlüsselwörter** sind besondere Wörter,

- die zu **Beginn eines Absatzes auftauchen** und das **Thema des Absatzes oder der folgenden Zeilen** vorstellen. Wenn sie im weiteren Text nicht mehr vorkommen oder man sich nicht mehr auf sie bezieht, sind das eindeutig keine Schlüsselwörter.

- die zu Beginn oder während eines Absatzes **auftauchen und immer wieder erwähnt werden**. Das kann durch die **Wiederholung des Wortes oder durch das passende Pronomen** geschehen. Manchmal sind sie auch wichtig, obwohl sie nicht direkt wiederholt werden, sondern man durch **Schlussfolgerungen** auf sie Bezug nimmt.

## Schritt 2: Herstellung von Bezügen

Nutze die passenden Farbmarkierungen, um auf Bezugswörter zu den Schlüsselbegriffen hinzuweisen. Verwende Pfeile, um diese Zusammenhänge zu visualisieren.

## Schritt 3: Zeitliche Bezüge

Markiere alle Elemente, die sich auf die zeitliche Reihenfolge beziehen, entsprechend der Farbcodierung (z. B. in Grün). Verwende auch hier Pfeile, um die Zusammenhänge zu visualisieren.

## Lösungsbeispiel: Was, bitteschön, ist ein Algorithmus? – Lesen mit Stiften

### Was, bitteschön, ist ein Algorithmus?

Angelika Zahn

Egal ob im Navi, bei Google oder auf Instagram: Algorithmen steuern im Hintergrund unseren Alltag. Doch wie funktioniert das eigentlich? Wir bringen Licht ins Dunkel.

#### Das ist ... ein Algorithmus

Ganz allgemein formuliert ist ein Algorithmus eine Reihe von Anweisungen, die Schritt für Schritt ausgeführt werden, um eine Aufgabe oder ein Problem zu lösen. Wenn du zum Beispiel ein leckeres Pasta-Gericht kochst und genau nach Rezept zuerst die Zwiebeln andünstest, dann den Knoblauch hinzugibst und zuletzt die Tomaten, führst du, vereinfacht gesagt, den Algorithmus der Kochanleitung aus.

Ein weiteres Beispiel aus dem Alltag: Das Navi im Auto berechnet die schnellste oder kürzeste Route zu deinem Ziel – mit Hilfe des programmierten Algorithmus. Wenn du unterwegs an einer Ampel halten musst, hast du auch das einem Algorithmus zu verdanken, der das Schalterverhalten definiert.

Besonders oft begegnest du dem Algorithmus auf Google oder anderen Suchmaschinen. Denn wenn du einen Begriff eingibst, zu dem du Informationen brauchst, entscheidet ein sogenannter „PageRank“-Algorithmus darüber, was du zu sehen bekommst. [...]

#### Ok, und wer hat's erfunden?

Das Wort Algorithmus ist eine lateinisierte Abwandlung des Namens des persischen Astronomen und Rechenmeisters Muhammad al-Chwarizmi („Algorismi“), der im 9. Jahrhundert n. Chr. gelebt hat. (...) Des Rechenmeisters Lehrbuch „Über die indischen Ziffern“, das vier Jahrhunderte später ins Lateinische übersetzt wurde, gilt als die wichtigste Quelle des indisch-arabischen Zahlensystems und des schriftlichen Rechnens. Ada Lovelace war 1843 dann die erste Person, die einen für einen Computer gedachten Algorithmus niederschrieb. Deshalb gilt sie als erste Programmiererin der Geschichte. [...]

#### Was soll das überhaupt?

Du möchtest dir neues Computerspiel kaufen? Nicht du selbst entscheidest letztendlich, bei welchem Onlineshop es im Warenkorb landet, sondern ein Algorithmus. Zumindest, wenn du das Game über eine Suchmaschine suchst. Denn welche Shops dir dort ganz oben angezeigt werden, das ist kein Zufall.

Firmen sind also in hohem Maß davon abhängig, wie gut ihre Produkte im Netz „gerankt“ werden: Erscheint ihr Shop oder ihre Website auf der ersten Seite bei Google ist das für sie spitze. Wenn nicht: doof! Und wer bestimmt, wer da zu finden ist? Richtig, der hinterlegte Algorithmus. [...]

So auch in den sozialen Netzwerken. Hier entscheidet der Algorithmus im Hintergrund, was und wer auf den Newsfeeds der Nutzer bei Facebook oder Instagram angezeigt wird. Und was und wer eben nicht. [...]

#### Kennt Algorithmen nächstes Jahr noch irgendwer?

Na klar: Sie werden mit fortschreitender Digitalisierung und weltweiter Vernetzung sogar immer noch wichtiger. Denn sie vereinfachen unseren Alltag in vielen Dingen. Aber ein bisschen mulmig werden darf es einem schon, wenn man bedenkt, wie viele Entscheidungen selbstständig und intransparent von Maschinen und Computern getroffen werden, die tief in unser Leben eingreifen. Willkommen in der Zukunft!

## 6. Orthografie

### Aufgabe 1: Gullivers Reisen

#### Aufgabenmerkmale

Thema	das-/dass-Schreibung
Aufgabenbeschreibung	In Anlehnung an Jonathan Swifts Werk „Gullivers Reisen“ werden Sätze präsentiert, in denen die syntaktischen Positionen für die unterschiedlichen das/dass-Schreibungen durch Lücken markiert wurden. Die grammatikalischen Fachbegriffe ( <i>Artikel</i> , <i>Demonstrativ-</i> , <i>Relativpronomen</i> und <i>Konjunktion</i> ) sind in Form einer Ankreuztabelle bereits vorgegeben, was die Bearbeitung der Aufgabe erleichtert. Auch wenn der <b>Fokus der Aufgabe auf der syntaktischen Analyse</b> der einzelnen Sätze liegt, wird für die Bearbeitung dennoch <b>deklaratives Wissen</b> benötigt, da die Fachbegriffe sonst nicht richtig zugeordnet werden können. Die isolierten Sätze der einzelnen Teilaufgaben weisen einen den Schülerinnen und Schülern bekannten Wortschatz auf und sind syntaktisch wenig komplex.
Textform	Isoliertes Satzmaterial, das kontextuell in einen literarischen Text eingebunden wurde; Tabelle, in der die jeweils richtige der vorgegebenen grammatischen Formen angekreuzt werden muss.
Fokus	HSA: häufig vorkommende Wörter - auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter - richtig schreiben // MSA: häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben, (2.5.2); HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2)

		das – Artikel	das – Demonstrativpronomen	das – Relativpronomen	dass – unterordnende Konjunktion
RICHTIG	1. Am 5. November, ____ war der Sommeranfang in dieser Gegend, erblickten meine Männer im Nebel einen Felsen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	2. ____ war endlich eine gute Nachricht.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	3. Denn nach unserer langen Irrfahrt auf dem Meer glaubten wir nicht mehr daran, ____ wir je wieder lebend auf Land treffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
RICHTIG	4. Dadurch, ____ der Wind noch sehr stark war,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
RICHTIG	5. wurde ____ Schiff jedoch geradezu auf den Felsen zugetrieben.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	6. Beim Aufprall hörten wir ein Knirschen und Knacken, ____ uns in große Angst versetzte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	7. Einige von uns retteten sich in ein kleines Boot, ____ uns zum Strand brachte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RICHTIG	8. ____ unser Abenteuer mit dieser Rettung in letzter Minute seinen Höhepunkt erreicht zu haben schien, war eine Fehleinschätzung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
RICHTIG	9. Denn, was mich dort an Land erwartete, ____ übertraf alle meine Vorstellungen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: häufig vorkommende Wörter - auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter - richtig schreiben // MSA: häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben, (2.5.2); HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2)
Kompetenzstufe	1.) V, 2) IV, 3.) III, 4.) III, 5.) III, 6.) IV, 7.) V, 8.) V, 9.) V
Anforderungsbereich	II

## Aufgabenbezogener Kommentar

Obwohl die grammatikalischen Fachbegriffe in der Tabelle bereits vorgegeben werden, wird zur Bearbeitung aller Teilaufgaben auch deklaratives Wissen benötigt, da die Schülerinnen und Schüler wissen müssen, was ein Artikel, ein Demonstrativ- bzw. Relativpronomen und eine Konjunktion sind bzw. was sie funktionell leisten. Weil orthografische **Strukturen immer auch grammatisch fundiert sind**, erfordert die Bearbeitung der Aufgabe also einen (ggf. auch intuitiven) Zugriff auf grammatische Strukturen. Die unterschiedliche Schreibung von „das“ bzw. „dass“ wird durch das **syntaktische Prinzip** geregelt, weshalb es sinnvoll ist, diese Übung in einen **textuellen Kontext** einzubetten.

Die Bearbeitung der Teilaufgaben **1, 2** und **9** erfordert jeweils das Erkennen eines Demonstrativpronomens. Dies verlangt eine syntaktische Analyse des entsprechenden Satzes. Dass Schülerinnen und Schülern dieser Zugang besonders schwerfällt, zeigt die geringe Lösungshäufigkeit dieser Teilaufgaben. Bei den Teilaufgaben 1 und 9, bei denen das Demonstrativpronomen nach einem Komma steht, wurde die Option „Konjunktion“ jeweils am häufigsten angewählt, bei der Teilaufgabe 2 wurde die Option „Artikel“ am häufigsten gewählt. Dies deutet darauf hin, dass hier kein syntaktischer Zugang gewählt wurde, sondern die Schülerinnen und Schüler vielmehr nach merksatzgestützten, erlernten Signalen wie „Satzanfang“ und „Position hinter einem Komma“ entschieden haben. Um die syntaktische Analyse zu unterstützen, ist es hilfreich – gerade bei Demonstrativpronomen – sich die **Verbstellung** im jeweiligen (Teil-)Satz anzusehen. Alle drei Sätze weisen eine **Verbzweitstellung** auf, d.h., die Verben „war“ und „übertraf“ sind finit flektiert und stehen an zweiter Stelle; es handelt sich also um **Hauptsätze** und keine durch Konjunktion oder Relativpronomen eingeleitete Nebensätze. Es ist also wichtig, Schülerinnen und Schüler für das Erkennen von Satzgrenzen zu sensibilisieren.

Es ist ebenfalls hilfreich, die **Funktion des Demonstrationspronomen** zu verdeutlichen – ein **Demonstrativpronomen ersetzt hier ein Nomen**. Schülerinnen und Schüler könnten überlegen, für welches Nomen oder für welche Nominalphrase das jeweilige Pronomen stehen könnte. Das Demonstrativpronomen /das/ kann auch als **Begleiter eines Nomens auftreten** und hat dann dieselbe Form wie der bestimmte Artikel, es wird dann aber prosodisch und / oder durch sprachliches Verweisen auf bestimmte Orte oder Zeiten („Das Fahrrad dort drüben“) stärker markiert. Da diese sprachlich-prosodische Verstärkung innerhalb dieses Testes nicht möglich ist, wurden diese Fälle hier nicht berücksichtigt.

Die Bearbeitung der Teilaufgaben **3, 4** und **8** erfordert jeweils das Erkennen der Konjunktion. Auch hier wird deutlich, dass es Schülerinnen und Schülern schwerfällt, die einzelnen Sätze syntaktisch

zu analysieren. Dies wird insbesondere daran deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler in Teilaufgabe 8 Schwierigkeiten haben, die Konjunktion bei dem vorangestellten Nebensatz zu erkennen, da hier das erlernte Signal „Komma davor“ fehlt. Auch hier ist es hilfreich, die syntaktische Analyse zu unterstützen und sich die **Verbstellung** im jeweiligen (Teil-)Satz anzusehen. Alle drei Sätze weisen eine **Verbendstellung** auf, es handelt sich also um **Nebensätze**.

Natürlich sind auch die Relativsätze der Teilaufgaben **6** und **7** Nebensätze, es reicht also nicht allein aus, die Verbendstellung zu erkennen, um die Verwendung des Relativpronomens von der Verwendung der Konjunktion zu unterscheiden. Zusätzlich muss die **Funktion des Relativpronomens** in Abgrenzung zur **pragmatischen Funktion der Konjunktion** erkannt werden. Der wesentliche Unterschied ist, dass die Konjunktion „dass“ sogenannte Inhaltssätze einleitet, ohne die der dazugehörige Hauptsatz inhaltleer wäre – sie können also nicht gestrichen werden und nach dem Hauptsatz kann kein Punkt folgen.

Die Teilaufgabe **5** erfordert das Erkennen des Artikels. Erleichtert wird die Bearbeitung hier dadurch, dass der Artikel dem Nomen „Schiff“ direkt vorangestellt ist und es sich um keine erweiterte Nominalphrase handelt.

### 6.1 Anregungen für den Unterricht

Die das/dass-Schreibung wird besonders mit Blick auf die Schreibung der Konjunktion /dass/ als eines der problematischen Erwerbsfelder der deutschen Orthografie angesehen und das, obwohl die Konjunktion die häufigste Form aller /das/-Schreibungen ist. Es liegt wohl daran, dass die Richtigschreibung der Konjunktion eine grammatisch-syntaktische Analyse erfordert, da sich die Konjunktion in der lautlichen Realisierung nicht von den anderen Formen der /das/-Schreibung unterscheidet. Die häufige Fehlschreibung der Konjunktion kann auch dadurch erklärt werden, dass die Schülerinnen und Schüler hier grundsätzlich nach der phonografischen Strategie verschriften, also nach der Phonem-Graphem-Korrespondenz. Die graphematische Markierung der Konjunktion kann man jedoch als leserbezogene Differenzierungsstütze ansehen, die sie von den anderen Verwendungen des /das/ unterscheidet, sie ist also weder **morphologisch** noch **silbisch herleitbar**.

Entgegen der bekannten Problemlösungsstrategie „Der Artikel bzw. das Pronomen „das“ lässt sich im Satz durch dieses, jenes oder welches ersetzen, die Konjunktion „dass“ nicht“ ist es didaktisch sinnvoller, den Schülerinnen und Schülern die **syntaktische, pragmatische** und **semantische** Leistung der Konjunktion zu verdeutlichen – besonders, da „dieses“ oder „jenes“ in Relativsätzen nicht eingesetzt werden können.

Wie die Ergebnisse der obigen Teilaufgaben zeigen, liegt das Hauptproblem der Schülerinnen und Schüler zum einen darin, **dass sie syntaktische Grenzen (und damit Nebensätze) nicht erkennen**. Es gilt deshalb unbedingt zu vermeiden, dass Schülerinnen und Schüler lernen, dass die Konjunktion „dass“ immer nach einem Komma auftritt (siehe Teilaufgabe 8), da sogar der sächliche Artikel nach Kommata auftreten kann:

„Ich hoffe, das Krankenhaus bald verlassen zu können.“

Zum anderen fällt es den Schülerinnen und Schülern schwer, die **Funktion der Konjunktion** zu erkennen. Um dem entgegenzuwirken, eignen sich besonders typische Textkontexte wie z. B. Einstellungsäußerungen, die folgendermaßen gebaut sind: 1. Person Singular + subjektiviertes Verb + dass-Satz:

„Ich denke, dass ihr kommt.“

„Ich glaube, dass dich das nervt.“

Hier finden sich prototypische **pragmatische** (Einstellungsäußerung) und **semantische** (mentales Verb) Faktoren. Im Unterricht sollte an solchen typischen Fällen die Identifizierung der pragmatischen Leistung der Konjunktion verdeutlicht werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen hierdurch erkennen, dass der **Nebensatz hier als Subjekt oder Objekt** dienen kann, also **satzgliedwertig** ist.

Diese Einsicht hilft ihnen bei der Wahrnehmung von satzinternen Satzgrenzen. Auch der Hinweis auf die **Verbletzstellung im Nebensatz** ist dafür hilfreich. Zusätzlich können Schülerinnen und

Schüler dazu angeregt werden, bei Unsicherheit einen **Pronominalisierungstest** zu machen: Kann man nach dem ersten Verb im Satz ein Pronomen einsetzen und damit erreichen, dass der Satz abgeschlossen ist?

„Ich freue mich (darüber), dass ihr kommt.“

„Ich verstehe (es), dass dich das nervt.“

Ist dieses Wissen gesichert, kann man auch Sätze besprechen, bei denen der Komplementsatz zum Beispiel als Attributivsatz auftritt:

„Die Entscheidung, dass ihr kommt, war gut.“

Wie die Teilaufgaben 1, 2 und 9 zeigen, haben Schülerinnen und Schüler auch erhebliche Schwierigkeiten, ein **Demonstrativpronomen** zu erkennen und wählen häufig stattdessen die Konjunktion aus. Das liegt vor allem daran, dass sich das Demonstrativpronomen und die Konjunktion funktional ähnlich sind bzw. dass sie ähnlich gebraucht werden. Das kann man an der Teilaufgabe 2 gut verdeutlichen:

„Das war endlich eine gute Nachricht.“ → Demonstrativpronomen

Rückfrage: Was ist spannend?

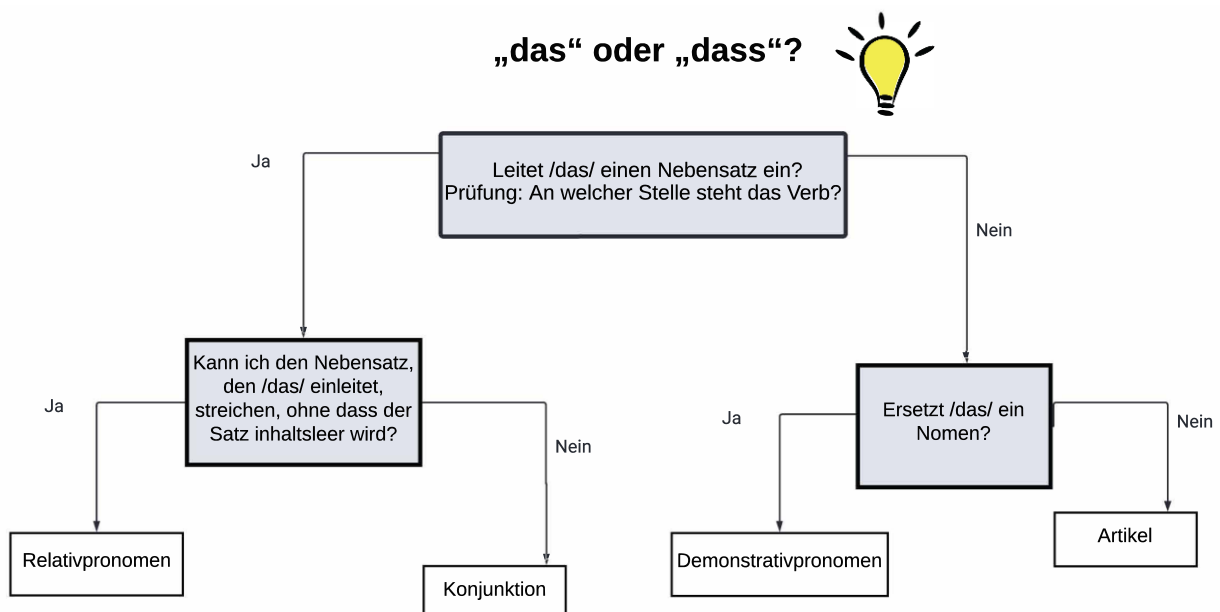
„Dass die Männer einen Felsen erblickt haben.“ → Konjunktion

Hier hilft es ebenfalls, die Schülerinnen und Schüler für das Erkennen von satzinternen Satzgrenzen zu sensibilisieren, hier vor allem für die unterschiedliche Verbstellung.

Ähnliches gilt auch für das Erkennen der Funktion des **Relativpronomens**. Hier muss verdeutlicht werden, dass das Komma eine herausgestellte Einheit markiert, die nicht zur syntaktischen Kernkonstruktion des Satzes gehört, es liegt also keine satzinterne Satzgrenze vor, da der syntaktische Strukturaufbau vor dem Relativsatz auch beendet werden könnte, der Satz könnte also auch gestrichen werden (siehe Teilaufgabe 6):

„Beim Aufprall hörten wir ein Knirschen und Knacken (,das uns in große Angst versetzte).“

Zusammengefasst können sich Schülerinnen und Schüler bei Problemen mit der /das/-Schreibung also folgende Fragen stellen, die hier in einem Entscheidungs-Diagramm zusammengefasst wurden:



Oft ist es auch hilfreich, das grammatische Wissen durch ein Merkblatt zu unterstützen, das die unterschiedlichen Funktionen am Beispiel illustriert:





## Merkblatt: Das oder dass?

Für die das/dass-Schreibung spielen vier unterschiedliche Wortarten eine Rolle, je nachdem, welche Funktion „das /dass“ im Satz hat:

### 1. Das als bestimmter Artikel für Nomen im Neutrum

Bsp. **Das** rote Fahrrad steht in der Garage.

Merke: Nach dem Artikel folgt ein Nomen, aber der Artikel muss nicht immer direkt vor dem Nomen stehen.

### 2. Das als Demonstrativpronomen

Bsp. *Dort steht ein rotes Fahrrad. **Das** wünsche ich mir!*

Merke: Ein Demonstrativpronomen kann ein Nomen ersetzen.

Bsp. **Das** rote Fahrrad dort drüben wünsche ich mir.

Merke: Ein Demonstrativpronomen kann aber auch etwas Besonderes betonen.

UND

Du kannst für **das** auch **dieses** einsetzen.

### 3. das als Relativpronomen nach einem Komma

Bsp. *Ich wünsche mir das rote Fahrrad, **das** dort drüben im Schaufenster steht.*

Merke: Das **das** leitet einen Nebensatz ein, der aber auch gestrichen werden kann, ohne dass der Satz unverständlich wird.

UND

Du kannst für **das** auch **welches** einsetzen.

### 4. dass als eine einen Nebensatz einleitende Konjunktion nach einem Komma

Bsp. *Ich wünsche mir, **dass** ich endlich das rote Fahrrad bekomme.*

Merke: Dass-Sätze sind so genannte **Inhaltssätze/Objektsätze**: Durch den einleitenden Hauptsatz wird angedeutet, dass im nachstehenden Nebensatz ein Inhalt verdeutlicht wird, sonst bleibt der Hauptsatz inhaltsleer:

Was denkt er? Was sagt er? Was meinst du? ...

Bsp. *Er nahm an, **dass** ...; Er sagte, **dass** ...; Er war der Meinung, **dass** ...; Ich finde, **dass** ...; Du denkst, **dass** ...*

Merke: Du kannst für **dass** nicht **welches** einsetzen.

Bsp. **Dass** ich endlich das rote Fahrrad bekomme, wünsche ich mir.

Merke: **Dass** kann auch am Beginn eines Satzgefüges (NS) stehen, hat dabei aber dieselbe Funktion.

Ist das Verständnis über die Funktionen der unterschiedlichen /das/-Schreibungen gesichert worden, lassen sich folgende Übungsblätter einsetzen, je nachdem, ob man allein prozedurales Wissen oder deklarativ gestütztes Prozesswissen abprüfen möchte:



## Übungsblatt zur das/dass- Schreibung

Trage das/dass in der richtigen Schreibung in die Lücken ein.

	Im Zoo
Bsp.	<b>Das</b> war das erste Mal, <b>dass</b> ich im Zoo war.
1	Das Känguru, _____ immer so lustig hüpfte, hat mir besonders gut gefallen.
2	_____ man es aber nicht füttern durfte, fand ich schade.
3	_____ Krokodil sah gefährlich aus.
4	_____ lag vor allem an den scharfen Zähnen.
5	Ein Tier war da, _____ ich nicht kannte.
6	_____ war ein Nilpferd.
7	_____ es auch sehr gefährlich ist, _____ konnte man nicht sehen.
8	_____ Nilpferd sah nämlich ziemlich faul aus.
9	Die Affen und die Elefanten fand ich so lustig, _____ ich gar nicht wieder weg wollte.
10	_____ ging aber nicht, weil wir noch zu den Schlangen mussten.
11	_____ ich mich vor denen grusele, _____ mochte ich nicht zugeben.
12	Aber ich habe gesagt, _____ ich noch einmal zu den Affen wolle.
13	_____ durfte ich dann auch, obwohl meine Mutter meinte, _____ es im Affenhaus stinkt.
14	Mir hat _____ aber nichts ausgemacht, im Gegenteil, _____ gehört nun einmal dazu bei den Affen.



## Lösungen zur das/dass-Schreibung – prozedurales Wissen

	<b>Im Zoo</b>
Bsp.	<b>Das</b> war das erste Mal, <b>dass</b> ich im Zoo war.
1	Das Känguru, <b>das</b> immer so lustig hüpfte, hat mir besonders gut gefallen.
2	<b>Dass</b> man es aber nicht füttern durfte, fand ich schade.
3	<b>Das</b> Krokodil sah gefährlich aus.
4	<b>Das</b> lag vor allem an den scharfen Zähnen.
5	Ein Tier war da, <b>das</b> ich nicht kannte.
6	<b>Das</b> war ein Nilpferd.
7	<b>Dass</b> es auch sehr gefährlich ist, <b>das</b> konnte man nicht sehen.
8	<b>Das</b> Nilpferd sah nämlich ziemlich faul aus.
9	Die Affen und die Elefanten fand ich so lustig, <b>dass</b> ich gar nicht wieder weg wollte.
10	<b>Das</b> ging aber nicht, weil wir noch zu den Schlangen mussten.
11	<b>Dass</b> ich mich vor denen grusele, <b>das</b> mochte ich nicht zugeben.
12	Aber ich habe gesagt, <b>dass</b> ich noch einmal zu den Affen wolle.
13	<b>Das</b> durfte ich dann auch, obwohl meine Mutter meinte, <b>dass</b> es im Affenhaus stinkt.
14	Mir hat <b>das</b> aber nichts ausgemacht, im Gegenteil, <b>das</b> gehört nun einmal dazu bei den Affen.



## Übungsblatt zur das/dass-Schreibung

Trage das/dass in der richtigen Schreibung in die Lücken ein und begründe anschließend, ob es sich

um einen **Artikel (1)**,

um ein **Demonstrativpronomen (2)**,

um ein **Relativpronomen (3)** oder

um eine **Konjunktion (4)** handelt.



Manchmal musst du zwei Zahlen eintragen.

	Im Zoo	Zahl
Bsp.	Das war das erste Mal, dass ich im Zoo war.	2/4
1	Das Känguru, _____ immer so lustig hüpfte, hat mir besonders gut gefallen.	
2	_____ man es aber nicht füttern durfte, fand ich schade.	
3	_____ Krokodil sah gefährlich aus.	
4	_____ lag vor allem an den scharfen Zähnen.	
5	Ein Tier war da, _____ ich nicht kannte.	
6	_____ war ein Nilpferd.	
7	_____ es auch sehr gefährlich ist, _____ konnte man nicht sehen.	
8	_____ Nilpferd sah nämlich ziemlich faul aus.	
9	Die Affen und die Elefanten fand ich so lustig, _____ ich gar nicht wieder weg wollte.	
10	_____ ging aber nicht, weil wir noch zu den Schlangen mussten.	
11	_____ ich mich vor denen grusele, _____ mochte ich nicht zugeben.	
12	Aber ich habe gesagt, _____ ich noch einmal zu den Affen wolle.	
13	_____ durfte ich dann auch, obwohl meine Mutter meinte, _____ es im Affenhaus stinkt.	
14	Mir hat _____ aber nichts ausgemacht, im Gegenteil, _____ gehört nun einmal dazu bei den Affen.	



## Lösungen zur das/dass-Schreibung

	Im Zoo	Zahl
Bsp.	<b>Das</b> war das erste Mal, <b>dass</b> ich im Zoo war.	2/4
1	Das Känguru, <b>das</b> immer so lustig hüpfte, hat mir besonders gut gefallen.	3
2	<b>Dass</b> man es aber nicht füttern durfte, fand ich schade.	4
3	<b>Das</b> Krokodil sah gefährlich aus.	1
4	<b>Das</b> lag vor allem an den scharfen Zähnen.	2
5	Ein Tier war da, <b>das</b> ich nicht kannte.	3
6	<b>Das</b> war ein Nilpferd.	2
7	<b>Dass</b> es auch sehr gefährlich ist, <b>das</b> konnte man nicht sehen.	4/2
8	<b>Das</b> Nilpferd sah nämlich ziemlich faul aus.	1
9	Die Affen und die Elefanten fand ich so lustig, <b>dass</b> ich gar nicht wieder weg wollte.	4
10	<b>Das</b> ging aber nicht, weil wir noch zu den Schlangen mussten.	2
11	<b>Dass</b> ich mich vor denen grusele, <b>das</b> mochte ich nicht zugeben.	4/2
12	Aber ich habe gesagt, <b>dass</b> ich noch einmal zu den Affen wollte.	4
13	<b>Das</b> durfte ich dann auch, obwohl meine Mutter meinte, <b>dass</b> es im Affenhaus stinkt.	2/4
14	Mir hat <b>das</b> aber nichts ausgemacht, im Gegenteil, <b>das</b> gehört nun einmal dazu bei den Affen.	2/2



Die Zeitschrift Praxis Deutsch veröffentlichte 2021 eine Ausgabe zum Rechtschreiben üben, in der Astrid Müller in ihrem Beitrag "Das dass üben" weitere Übungsmöglichkeiten für die 8.Klasse erläutert.

---

## Aufgabe 2: Bewerbungsschreiben

---

Im folgenden Bewerbungsschreiben hat Meike die markierten Wörter falsch geschrieben. Die Kommas, die mit einem \* markiert wurden, wurden falsch gesetzt.

Meike Schmidt

Düsseldorf, den 28.05.2023

Gartenstrasse 8

40489 Düsseldorf

Frau Sabine Kruse

Alter Landweg 30

40489 Düsseldorf

### **Bewerbung um einen Praktikumsplatz** ,\*

Sehr **gehrte** Frau Kruse,

hiermit **,\*** bewerbe ich mich um einen Praktikumsplatz in der **Buch-Handlung** .

Zurzeit besuche ich die 8. Klasse der Astrid-Lindgren-Realschule. Am 13. September 2023 soll unser zweiwöchiges Praktikum **beginen**.

Ich habe starkes **,\*** **Interesse** an Büchern und das **lesen** macht mir **unheimlig** viel Spaß. Ich möchte mehr über Bücher erfahren und **darrüber** mit Kunden ins Gespräch kommen. Meine Deutschnote war im letzten Halbjahr „befriedigend“, **ausserdem** habe ich in den Osterferien, statt ans Meer zu **vereisen**, einen **PC Kurs** gemacht.

Ich würde mich freuen, wenn **sie** mich zu einem Gespräch einladen würden.

**Hertzlich**

*Meike Schmidt*

## Aufgabenmerkmale

Thema	Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung bei der Überprüfung eines Textes unter Rückgriff auf Rechtschreibstrategien anwenden und reflektieren
Aufgabenbeschreibung	Es handelt sich um ein fiktives, kurzes Bewerbungsschreiben mit einem als bekannt vorauszusetzenden Wortschatz, mittlerer Informationsdichte und einer einfachen Syntax, in dem Falschreibungen und fälschlich gesetzte Kommas eindeutig markiert wurden. Obwohl die Fehlschreibungen als solche markiert wurden, müssen die Schülerinnen und Schüler die Art des Fehlers eigenständig erkennen und verbessern. Das offene Format erschwert die Bearbeitung zwar, aber dass die Wörter nur um die jeweiligen Lupenstelle verbessert werden und nicht komplett eigenständig verschriftet werden müssen – wie zum Beispiel in einem Diktat – wirkt sich erleichternd aus. Die Bearbeitung erfordert hier <b>prozedurales</b> und <b>Problemlösewissen</b> .
Textform	Sachtext
Fokus	HSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung kennen und anwenden // MSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher beherrschen und (2.5.1); HSA: häufig vorkommende Wörter - auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter - richtig schreiben // MSA: häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben, (2.5.2); HSA: individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und Fehler durch Anwendung von Rechtschreibstrategien vermeiden: z. B. Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen nutzen. // MSA: individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und mit Hilfe von Rechtschreibstrategien abbauen, insbesondere Nachschlagen, Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen anwenden. (2.5.3)

### Teilaufgabe 2.1

- 2.1** Notiere die richtige Schreibung der markierten Wörter.  
Bei manchen Wörtern musst du die richtige Schreibung begründen oder eine Rechtschreibstrategie nennen, die Meike bei der richtigen Schreibung helfen kann.

	Falschreibungen	Richtige Schreibweise
1	Gartenstrasse	
2	gehrte	
3	Buch-Handlung	
4	beginen	
	<i>Begründung:</i>	
5	Interresse	
6	lesen	
	<i>Begründung:</i>	
7	unheimlig	
8	darrüber	

9	ausserdem	
	<i>Begründung:</i>	
10	vereisen	
	<i>Begründung:</i>	
11	PC Kurs	
	<i>Begründung:</i>	
12	sie	
	<i>Begründung:</i>	
13	Hertzlich	
	<i>Strategie:</i>	

RICHTIG	bei 1) Gartenstraße
RICHTIG	bei 2) geehrte
RICHTIG	bei 3) Buchhandlung
RICHTIG	bei 4) beginnen UND Begründung: sinngemäß: Die Konsonantenverdopplung markiert die Vokalkürze. ODER Silbengelenk ODER Wenn man das Wort in Silben aufteilt, hört man den Doppelkonsonanten.
RICHTIG	bei 5) Interesse
RICHTIG	bei 6) Lesen UND Begründung: sinngemäß: nominalisiertes Verb ODER Nomen
RICHTIG	bei 7) unheimlich
RICHTIG	bei 8) darüber
RICHTIG	bei 9) außerdem UND Begründung: sinngemäß: Die erste Silbe ist offen / der Vokal vor dem s-Laut wird lang gesprochen / ist ein Diphthong, daher wird er mit „ß“ verschriftet.
RICHTIG	bei 10) verreisen UND Strategie: sinngemäß: Wort zerlegen
RICHTIG	bei 11) PC-Kurs UND Begründung: sinngemäß: Zusammensetzung (aus Abkürzung und Nomen)



RICHTIG	bei 12) Sie UND Begründung: sinngemäß: Höflichkeitspronomen ODER Anrede
RICHTIG	bei 13) Herzlich UND Strategie: sinngemäß: Wortstamm suchen ODER Das Wort kommt von dem Wort „Herz“.

## Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung kennen und anwenden // MSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher beherrschen und (2.5.1); HSA: häufig vorkommende Wörter - auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter - richtig schreiben // MSA: häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben, (2.5.2); HSA: individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und Fehler durch Anwendung von Rechtschreibstrategien vermeiden: z. B. Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen nutzen // MSA: individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und mit Hilfe von Rechtschreibstrategien abbauen, insbesondere Nachschlagen, Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen anwenden. (2.5.3)
Kompetenzstufe	1.) Ia, 2.) III, 3.) Ib, 4.) V, 5.) II, 6.) III, 7.) II, 8.) Ib, 9.) V, 10.) V, 11.) V, 12.) V, 13.) V
Anforderungsbereich	1.) I, 2.) I, 3.) I, 4.) III, 5.) I, 6.) III, 7.) I, 8.) I, 9.) III, 10.) III, 11.) III, 12.) III, 13.) III

## Aufgabenbezogener Kommentar

Mit dieser Aufgabe werden verschiedene Lupenstellen geprüft, die die Schülerinnen und Schüler in den markierten Falschschreibungen eigenständig identifizieren und teilweise auch reflektieren müssen. Grundsätzlich lässt sich die deutsche Rechtschreibung anhand der orthografischen Prinzipien erklären und unterrichten, weshalb die Kommentierung der einzelnen Falschschreibungen hier auch so systematisiert wird. Lupenstellen zur Graphemauswahl, die auf das phonografische Prinzip zielen, finden sich bei dieser Aufgabe allerdings nicht.

Bei manchen Ausnahmen stoßen die Prinzipien allerdings an ihre Grenzen und können deshalb nicht alles im orthografischen System restlos erklären. Hier kommen zum Beispiel die sogenannten Merkwörter (z. B. „Interesse“) oder zu memorierende Ausnahmefälle der Markierung von Vokallängen zum Tragen.

### Lupenstellen:

#### ss- und ß-Schreibung (silbisches Prinzip):

- *Gartenstraße*: Die ß-Schreibung stellt einen klar geregelten Bereich der deutschen Rechtschreibung dar: Nach langen Vokalen und Diphthongen wird ein stimmloses /s/ stets mit <ß> verschriftet. Dies gilt jedoch nur, wenn der s-Laut in allen Beugungsformen stimmlos bleibt und wenn im Wortstamm kein weiterer Konsonant folgt. Da das Wort „Straße“ eine hohe, alltägliche Frequenz aufweist, stellt die Bearbeitung keine große Schwierigkeit dar.
- *außerdem*: Die Schwierigkeit bei der Bearbeitung liegt hier nicht bei der Identifizierung und Verbesserung der entsprechenden Lupenstelle, sondern vielmehr in der Formulierung einer Begründung für diese Schreibung. Manche Schülerinnen und Schüler versuchen, die Schreibung anhand einer (falschen) morphologische Zerlegung herzuleiten, welche jedoch die Schreibung nicht erklären würde:

11.	ausserdem	außerdem
	Begründung:	außen

Schülerscan aus der Pilotierung

### Vokalkürze (silbisches Prinzip):

- *beginnen*: Der Konsonant /n/ dient hier als Silbengelenk zwischen dem betonten Kurzvokal /ɪ/ und dem unbetonten Vokal /ə/, dem Schwa (Reduktionssilbe). Die Schwierigkeit bei der Bearbeitung entsteht hier nicht durch die Verbesserung der Falschschreibung, sondern dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler die Begründung nicht oder nicht hinreichend formulieren können. Oft schreiben sie nur „Doppelkonsonant“, was so keine Begründung, sondern nur eine Beschreibung darstellt:

5.   beginnen:	beginnen
Begründung:	Doppelkonsonant

Schülerscan aus der Pilotierung

An diesem Wort könnte man den Schülerinnen und Schülern auch verdeutlichen, dass das morphologische Prinzip das silbische überlagern kann: Das Wort „*Beginn*“ bräuchte den Doppelkonsonanten zur Vokalkürzenmarkierung nicht, es wird aber aufgrund der Stammschreibung mit einem Doppelkonsonanten verschriftet. Der könnte hier auch für den Plural notwendig sein, dieser ist bei diesem Wort aber relativ ungebräuchlich.

### häufige Morpheme (morphologisches Prinzip):

- *geehrte*: Bei diesem Wort muss das Konjugationsmorphem „ge“ als typische Kennzeichnung des Partizips II erkannt werden, um die Morphemgrenze zu erkennen. Dass „geehrte“ hier als Adjektiv verwendet wird, erschwert die Bearbeitung nicht, da diese Anrede sehr frequent ist und die Bearbeitung nur die Korrektur des Wortes auf der Basis von Prozesswissen erfordert.
- *unheimlich*: Bei diesem Wort muss erkannt werden, dass es das Wortbildungs-Suffix „-lig“ nicht gibt und das passende Suffix deshalb „-lich“ heißen muss. Die Verwechslung der Falschschreibung „-lig“ mit dem eigentlichen Suffix „-ig“ ist eine frequente Fehlerquelle.

### konsonantische Ableitungen (morphologisches Prinzip):

- *Herzlich*: Eine häufige Fehlerquelle (auch bei anderen Wörtern) ist die Verschriftung von <z> mit <tz>. Das liegt daran, dass es in der Aussprache nicht unterschieden wird und die Schülerinnen und Schüler lernen, dass der Doppelkonsonant <z> im Deutschen mit <tz> verschriftet wird (z. B. „*Blitz*“). Hier hilft also nur ein morphologisches Ableiten vom Wort „*Herz*“. Auch hier liegt die Schwierigkeit nicht in der Verbesserung des Wortes, sondern in der Formulierung der richtigen Strategie, um solche Fehler zu vermeiden.

### Morphemgrenzen (morphologisches Prinzip):

- *darüber*: Das Erkennen der richtigen Schreibung des Adverbs stellt für die Schülerinnen und Schüler kein Problem dar, was wahrscheinlich mehr an der Frequenz des Wortes als einer morphologischen Analyse liegt, da für die Schülerinnen und Schüler das umgangssprachliche Adverb „rüber“ als eigenständiges Morphem wirken kann und sie die Morphemgrenze so irrtümlich zwischen „da“ und „rüber“ vermuten. Für die Wiedergabe der richtigen Schreibung auf Ebene des Prozesswissens ist dies jedoch unerheblich.
- *verreisen*: Die Bearbeitung dieser Teilaufgabe erfordert nicht nur, das Präfix „ver“- zu identifizieren, um Schreibungen mit nur einem <r> zu vermeiden. Da es das Wort „*vereisen*“ ebenfalls gibt, muss die Semantik des Wortes – und damit auch die korrekte Schreibung – auch

aus dem Satzkontext erschlossen werden. Schülerinnen und Schülern, denen das nicht gelingt, identifizieren falsche Fehlerstellen:

12.	vereisen:	<del>vor</del> vereißen
	Strategie:	

Schülerscan aus der Pilotierung

Aber auch hier ergibt sich die Schwierigkeit der Teilaufgabe hauptsächlich daraus, wie man am Scan auch sehen kann, dass die richtige Strategie zur Vermeidung solcher Fehlschreibungen nicht benannt werden kann.

### Schreibung mit Bindestrich (morphologisches Prinzip):

- *Buchhandlung*: Auch wenn die Schreibung mit Bindestrich eigentlich durch das syntaktische Prinzip geregelt wird, greift für die Bearbeitung dieser Teilaufgabe das morphologische Prinzip, da die Falschschreibung das Wort bereits als Zusammensetzung markiert. Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, das **Determinativkompositum**, also eine Zusammensetzung, bei der das erste Element das zweite in seiner Bedeutung näher bestimmt, als ein substantivisches Kompositum zu identifizieren, das aus morphologischer Sicht keiner Bindestrichschreibung bedarf – verlangt ist also eine **morphologische Analyse**, keine **syntaktische**. So dient der Bindestrich der Grenzmarkierung morphologisch komplexer Wortformen (Lotto-Annahmestelle) und damit quasi als Scanhilfe für die Leserinnen und Leser, denn mit seiner Hilfe werden grafisch kodierte Einheiten („PC-Kurs“) erfasst und leserelevant Abweichungen grafisch kodierter Einheiten und Strukturen angezeigt.

Die Bindestrichschreibung findet nur in drei möglichen Kontexten Anwendung:

- in Zusammensetzungen mit Ziffern, Einzelbuchstaben, Ableitungen und Abkürzungen (siehe Teilaufgabe 11)
- in unübersichtlichen Zusammensetzungen oder zur Hervorhebung einzelner Elemente
- in Zusammensetzungen mit Eigennamen

Da die Bindestrichschreibung von Komposita also eher die Ausnahme bildet, fällt die Bearbeitung den Schülerinnen und Schülern nicht besonders schwer.

### Groß- und Kleinschreibung (syntaktisches Prinzip):

- *Lesen*: Es handelt sich hier um eine Nominalisierung, deren Identifikation durch den direkt vorangestellten bestimmten Artikel „das“ erleichtert wird. Zudem ist das Wort „lesen“ so frequent, dass die Identifikation der entsprechenden Lupenstelle nicht schwer ist.
- *Sie*: Die Verbesserung der Fehlerstelle gelingt fast allen Schülerinnen und Schülern, da es durch die Vorgabe der Falschschreibung keiner syntaktischen Analyse bedarf, um das Anredepronomen „Sie“ von der dritten Person Plural „sie“ zu unterscheiden und sich die Lupenstelle nur auf die Großschreibung beziehen kann. Die Schwierigkeit liegt auch hier in der (Formulierung der) Begründung.

### Getrennt- und Zusammenschreibung (syntaktisches Prinzip):

- *PC-Kurs*: Obwohl Bindestriche im sprachlichen Alltag häufig vorkommen, fällt vielen Schülerinnen und Schülern ihre adäquate Verwendung schwer. Das liegt auch daran, dass zwei unterschiedliche orthografische Prinzipien ihre Setzung bedingen: Binde- und Ergänzungsstriche fallen als Wortzeichen generell unter das syntaktische Prinzip, sie funktionieren aber nicht auf Satz-, sondern auf Wortebene und dies unter morphologischen Gesichtspunkten. Grundsätzlich müssen die Schülerinnen und Schüler hier zuerst erkennen, dass es sich um eine Zusammensetzung handelt, dies würde auch als Begründung ausreichen. In einem

zweiten Schritt müssen sie aber auch über das prozedurale Wissen verfügen, dass man Zusammensetzungen mit einer Abkürzung mit einem Bindestrich schreibt. Die Schülerinnen und Schüler, denen dieses Wissen nicht zur Verfügung steht, die Fehlschreibung aber syntaktisch richtig als Zusammensetzung analysieren können, antworten so:

13.	PC Kurs:	PC Kurs
	Begründung:	

Schüler:scan aus der Pilotierung

Aber auch hier liegt die Schwierigkeit nicht hauptsächlich in der Verbesserung der Falschschreibung begründet, sondern in der Tatsache, in der Begründung implizites Wissen zu explizieren.

### Merkwörter/ Fremdwortschreibung:

- *Interesse*: Die Schwierigkeit bei der Schreibung dieses Wortes liegt in der Schwa-Elision an einer für das Deutsche ungewöhnlichen Stelle, da es sich bei dem ersten <e> in „Intresse“ um den Schwalaut /ə/ handelt, der nicht gesprochen wird. Schülerinnen und Schüler könnten deshalb fälschlicherweise in ihrer Verbesserung auch \*Intresse schreiben. Dieser Schwalaut hilft jedoch hier beim Identifizieren der Fehlerstelle, denn anhand der Lautung kann ausgeschlossen werden kann, dass das <r> hier als Doppelkonsonant verschriftet werden muss.

## Teilaufgabe 2.2

2.2 Im Text sind drei Kommas mit \* markiert. Warum darf hier kein Komma stehen? Erkläre.

a) Bewerbung um einen Praktikumsplatz,



---



---

b) [...] hiermit, bewerbe ich mich [...]



---



---

c) Ich habe starkes, Interesse



---



---

RICHTIG	bei a) sinngemäß: Es ist eine Betreffzeile. ODER Es ist eine Überschrift (und kein Satz).
RICHTIG	bei b) sinngemäß: „hiermit“ ist kein Satz. / Bei „hiermit“ fehlt das finite Verb. ODER „hiermit bewerbe ich mich“ ist ein durchgehender Satz.
RICHTIG	bei c) sinngemäß: keine Aufzählung ODER Es gibt nur ein Adjektiv, das sich auf das Nomen „Interesse“ bezieht. ODER Das Wort „starkes“ bezieht sich auf Interesse.

## Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung kennen und anwenden // MSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher beherrschen (2.5.1); HSA: Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/ Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil //MSA: Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/ Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil, (4.3.1)
Kompetenzstufe	a) IV, b) V, c) V
Anforderungsbereich	III

## Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, die fehlerhafte Kommasetzung zu reflektieren und aufgrund einer syntaktischen und/oder text-funktionalen Analyse der gegebenen Beispiele eine eigenständige Begründung für die Fehlerhaftigkeit zu formulieren. Voraussetzung dafür ist ein bereits vorhandenes Wissen über syntaktische Strukturen und die damit einhergehende Zeichensetzung. Dass die fehlerhafte Kommatierung bereits vorgegeben wurde, erleichtert das Bearbeiten zwar, das offene Format stellt dennoch eine Herausforderung dar.

Die Bearbeitung von a) wird insofern erleichtert, als hier ein **text-funktionaler Zugang** statt eines **syntaktischen** gewählt werden kann, da die Schülerinnen und Schüler die typografisch durch Fettdruck hervorgehobene Überschrift an sich nicht syntaktisch analysieren müssen, sondern sie nur in ihrer Funktion erkennen müssen. Sie können also hier auf bereits vorhandenes Wissen über Superstrukturen bereits vertrauter Texte zurückgreifen.

Für die Bearbeitung von b) muss erkannt werden, dass es hier keine satzinterne Satzgrenze gibt. Das vorangestellte Adverb erschwert das Erkennen zwar, aber die typische Verbzweitstellung markiert eindeutig einen Hauptsatz. Schülerinnen und Schüler, die hier Schwierigkeiten haben, können den Satz umstellen: „*Ich bewerbe mich, hiermit*“ – das erleichtert das Erkennen der Satzstruktur.

Um c) zu lösen können **zwei unterschiedliche Wege** gewählt werden: Zum einen kann erkannt werden, dass es bei einer Aufzählung gleichwertiger Adjektive der Kommatierung bedarf, hier aber nur ein Adjektiv vorhanden ist.

Zum anderen kann die Antwort anhand von Wissen über die syntaktische Markierung bestimmter Wortarten (hier: Nomen und Adjektive) gegeben werden:

c) Ich habe starkes, Interesse

✘ Ein Adjektiv kann man nicht von einem Substantiv abtrennen.

c) Ich habe starkes, Interesse

☞ Weil das Adjektiv „starkes“ sich auf „Interesse“ bezieht und das Komma diese beiden trennt.

Schülerscan aus der Pilotierung

## 6.2 Anregungen für den Unterricht

Mit dieser Aufgabe kann im Unterricht auf zweierlei Weise weitergearbeitet werden. Zum einem kann das Thema **der strategisch begründeten Fehlerkorrektur** weiter vertieft werden: Wie die Teilaufgaben gezeigt haben, besteht die Schwierigkeit bei dieser Aufgabe nicht in dem Identifizieren und Verbessern von Rechtschreibfehlern, sondern vielmehr in dem Angeben einer passenden Strategie oder Begründung.

### Warum Rechtschreibregeln?

„Die wenigsten Menschen nutzen bei ihrem Schreiben ein bewusstes Wissen über Rechtschreibregeln. Es stellt sich daher die grundsätzliche Frage, wozu wir überhaupt Rechtschreibregeln in der Schule brauchen [...].“ (Lindauer & Schmellentin 2008: 16)

Schmellentin und Lindauer antworten darauf in ihrem Studienbuch zur Rechtschreibdidaktik mit der Feststellung, dass es für Schülerinnen und Schüler eine **Erleichterung** darstellt, wenn sie möglichst viele Schreibungen nicht mehr als Einzelereignisse auswendig lernen müssen, sondern mit einigen wenigen Regeln viele Schreibungen abdecken können. Wichtig ist daher, dass man sich auf einige wenige Regeln beschränke, die eine hohe Trefferquote haben. Für diesen Zugang eignen sich die **orthografischen Prinzipien** und ein strategiebasierter Zugang zur Rechtschreibung.

Schülerinnen und Schüler müssen sie im Unterricht als **nützliches Werkzeug** erfahren können. Hierbei sollte der Fokus nicht auf den Ausnahmen liegen, sondern es sollten die Fälle fokussiert werden, die von den Regeln abgedeckt werden. Dies bietet sich besonders beim Phänomen der **Vokalkürzen- und -längenmarkierung** an, bei dem ein Großteil der Fälle durch **das silbische Prinzip** abdeckt wird. Auch **vokalische Ableitungen**, die bei dieser Aufgabe zwar nicht vorkamen, im Alltag aber eine häufige Fehlerquelle sind, lassen sich gut anhand des morphologischen Prinzips (oder der Strategie des Ableitens vom Wortstamm) vermitteln.

Oftmals liegt die Schwierigkeit bei dieser Art von Aufgabe nicht darin, dass die Schülerinnen und Schüler die Strategie oder Begründung nicht implizit kennen, sondern dass ihnen das nötige Fachvokabular zur Formulierung fehlt. Hier eignen sich Übungen im Sinne eines **Micro-Scaffolding**, da man durch die Teilaufgaben einen guten Überblick über den aktuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler erhält und an den Schreibungen ansetzen kann, die die Schülerinnen und Schüler noch nicht regelgeleitet erklären können.

### **Beispiel eines Micro-Scaffolding: Vom konzeptionell Mündlichen zum konzeptionell Schriftlichen**

Hierzu können unterschiedliche Schreibungen, die ein bestimmtes Prinzip fokussieren, in Partnerarbeit von den Schülerinnen und Schülern mündlich diskutiert werden. Oftmals erkennen die Schülerinnen und Schüler in der gemeinsamen Interaktion bereits Merkmale für die richtige Schreibstrategie. Das konzeptionell mündliche Experimentieren baut zudem Hemmschwellen ab.

*(Fach-)Wortschatz und -wendungen einführen:*

Die Lehrkraft kann hier unterstützend sowohl die Schülersaussagen mit dem richtigen Fachvokabular reformulieren als auch das nötige Fachvokabular (Vokal, Konsonant, Stamm-(Morphem), Doppelkonsonant, Silbengelenk, Infinitiv, Suffix, Präfix etc.) als Wortkarten bereitstellen. Das Reformulieren kann dazu beitragen, dass den Lernenden das angemessene Fachwort / eine angemessene Wendung im jeweiligen Kontext deutlich wird.

***Unterstütztes mündliches Berichten (im Plenum):***

Anschließend kann das Ergebnis der Partnerarbeit in der Klasse vorgestellt und diskutiert werden. Auch hier ist es sinnvoll, die Schüleräußerungen neu zu formulieren und sie in größere konzeptuelle Zusammenhänge einzubetten. So kann eine Beziehung zwischen der Schüleräußerung und dem fachlich-thematischen Gesamtkontext hergestellt werden.

Beispiel:

Schüler: „*Beginnen* wird schnell gesprochen, deshalb zwei nn.“

Lehrer: „Hinter einem kurzen Vokal folgt also meist ein Doppelkonsonant.“

Schüler: „Genau.“

Lehrer: „Es geht hier also um die Markierung von Vokallänge.“

*Begründungen aufschreiben (Einzelarbeit):* Abschließend können die Schülerinnen und Schüler die so erarbeiteten Begründungen der einzelnen Schreibungen zusammenfassen und mit dem nötigen Fachvokabular schriftlich formulieren.

Bei dieser Aufgabe waren die Fehler bereits markiert, zur Überprüfung des Leistungsstandes von leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern eignen sich auch Texte, bei denen die Fehler selbstständig identifiziert werden müssen. Hierfür könnte dieses Arbeitsblatt eingesetzt werden:



## Übungsblatt „Bewerbungsschreiben“ – Rechtschreibung und Zeichensetzung begründen

In dem folgenden Bewerbungsschreiben sind 15 Rechtschreib- und 7 Zeichensetzungsfehler enthalten.

1. Markiere die Fehler und schreibe die korrekten Formen an den Rand.

Sehr geehrte Frau Wiesenschaum,

Ich bin Sam, und will mich für ein Praktikum in Ihrer Gärtnerei bewerben. Ich gehe zur Zeit in die 8 Klasse der Willi Brandt-Schule und interessiere mich sehr für Pflanzen und Gärtnern.

Schon oft habe ich in unserem Garten Zuhause geholfen und gelernt, wie man Blumen pflanzt und Gemüse anbaut. Aber ich möchte auch wissen, wie man Pflanzen pflegt, sie düngt und wie man sicher stellt, dass Sie gesund bleiben. Ich denke, dass Ihre Gärtnerei der perfekte Ort für mich ist, um das zu erfahren

Ich bin sehr zuverlässig und pünktlich. Vor körperlich, anstrengender Arbeit habe ich keine Angst. Ich kann gut im Team arbeiten und erledige alle Aufgaben, die mir gegeben werden.

Können Sie sich vorstellen, mir einen Praktikumsplatz anzubieten? Das Praktikum startet am 01. September 2024 und dauert zwei Wochen.

Auf eine positive Antwort von Ihnen freue ich mich!

Mit freundlichen Grüßen,

Sam



2. Warum müssen hier Kommas stehen? Erkläre.

a) Aber ich möchte auch wissen, wie man Pflanzen pflegt, sie düngt und wie man ....

---

b) Ich denke, dass Ihre Gärtnerei der perfekte Ort für mich ist...

---

c) ... und erledige alle Aufgaben, die mir gegeben werden.

---



## Lösungen zum Übungsblatt „Bewerbungsschreiben“

### Aufgabe 1

Sehr **geerte** Frau Wiesenschaum,

**Ich** bin Sam, und will mich für ein Praktikum in Ihrer Gärtnerei bewerben. Ich gehe **zur Zeit** in die 8. Klasse der Willi-Brandt-Schule und **interessiere** mich sehr für Pflanzen und Gärtnern.

Schon oft habe ich in unserem Garten **Zuhause** geholfen und gelernt, wie man Blumen pflanzt und Gemüse anbaut. Aber ich möchte auch wissen, wie man Pflanzen pflegt, sie **düngt** und wie man **sicherstellt**, dass **Sie** gesund bleiben. Ich denke, dass Ihre Gärtnerei der **perfekteste** Ort für mich ist, um **dass** zu erfahren.

Ich bin sehr zuverlässig und pünktlich. Vor körperlich, anstrengender Arbeit habe ich keine **angst**. Ich kann gut im Team arbeiten und erledige alle Aufgaben, die mir gegeben werden.

Können **sie** sich vorstellen, mir einen **Praktikums Platz** anzubieten? Das Praktikum startet am 01. September 2024 und dauert zwei Wochen.

Auf eine **positive** Antwort von Ihnen freue ich mich!

Mit freundlichen Grüßen,

Sam

### Aufgabe 2

- a) Sinngemäß: Aufzählung
- b) Sinngemäß: Satzgefüge, HS-NS, Inhaltssatz
- c) Sinngemäß: Satzgefüge, HS-NS, Relativsatz

Auch folgender Fehlerkorrekturtext lässt sich hierfür verwenden:

#### Aufgabe 1: Fehler korrigieren - Kletterwald

Die Klasse 8a hat einen Ausflug in den Kletterwald gemacht. Dennis hat darüber einen Artikel für die Schülerzeitung geschrieben. In seinem Artikel hat er einige Rechtschreibfehler gemacht. Wenn du Fehler findest, dann streiche die betreffenden Wörter komplett durch und verbessere diese in der darüberliegenden Zeile. Der vorgegebene Satz dient dir als Beispiel.

Hinweis: Die Zeichensetzung musst du nicht berücksichtigen.

Beispiel:

*Parcours*

.....  
Klettern – Gemeinsam im ~~Parcœur~~ Höhen und Tiefen überwinden

1 Motivation, Teearbeit und Ehrgeiz sind für den Zusammenhalt einer Klasse  
2 sehr wichtig. Um das alles in unserer Klasse zu stärken, haben wir letzte Woche  
3 Einen Ausflug in den Kletterwald Freudental gemacht.  
4 Als wir in dem verregneten Kletterwald eintrafen, wartete Moritz, ein  
5 Mitarbeiter des Kletterwaldes, bereits auf uns, um uns in Sachen Sicherheit  
6 auf zu klären. Nach dem kennenlernen der Ausrüstung ging es noch nicht direkt  
7 los. Wir zogen die Sicherheitsgurte an und setzten die Schutzhelme auf. An Max,  
8 einem Mitschüler von uns, wurde dann demonstriert, wie wir beim sichern  
9 vorgehen sollten. Danach versuchten wir uns selbst am Einführungsparcours,  
10 um die Techniken vor dem eigentlichen Klettern einmal zu üben. Dabei war es  
11 besonders wichtig, dass man immer zwei Karabiner sicher einhängte und sich  
12 kooperativ verhielt. Dann machten wir uns Paarweise auf den Weg, um  
13 verschiedene Kletterstationen kennen zu lernen. Die einen gingen auf die einfachen  
14 blauen Parcours, die anderen auf die etwas schwierigeren Roten. Anfangs  
15 waren wir sehr ängstlich. Wir wurden alle ziemlich heraus gefordert, doch  
16 zusammen bewältigten wir Stationen, die wir alleine niemals geschafft hätten.

17 Das Klettern auch die Überwindung großer Ängste bedeutet, zeigte uns

18 besonders Eva, die trotz ihrer Höhen Angst und mit unserer Unterstützung

19 so gar die schwierigste Station versuchte.

20 Die vielen Erfolgserlebnisse, die wir an diesem Tag gehabt haben, machten uns

21 so fro, dass unsere gute Laune nicht einmal durch das schlechte

22 Regenwetter getrübt wurde.

23 Nach dem Motto unserer Schule, dass ja „Verschieden, aber miteinander!“ lautet,

24 haben wir einen tolen Tag verbracht.

© IQB

RICHTIG	Motivation, Teamarbeit und Ehrgeiz sind für den Zusammenhalt einer Klasse bei 1.) Das Wort [Teamarbeit] wurde vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	Motivation, Teamarbeit und Ehrgeiz sind für den Zusammenhalt einer Klasse bei 1.) Das Wort [Zusammenhalt] wurde vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	bei 1.) In der Zeile wurden keine weiteren Wörter korrigiert oder durchgestrichen.
RICHTIG	sehr wichtig. Um das alles in unserer Klasse zu stärken, haben wir letzte Woche bei 2.) Das Wort [letzte] wurde vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	bei 2.) In der Zeile wurden keine weiteren Wörter korrigiert oder durchgestrichen.
RICHTIG	Einen Ausflug in den Kletterwald Freudental gemacht. bei 3.) Das Wort [Einen] wurde vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	bei 3.) In der Zeile wurden keine weiteren Wörter korrigiert oder durchgestrichen.
RICHTIG	Als wir in dem verregneten Kletterwald eintraffen, wartete Moritz, ein bei 4.) Das Wort [verregneten] wurde vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	Als wir in dem verregneten Kletterwald eintraffen, wartete Moritz, ein bei 4.) Das Wort [eintraffen] wurde vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	bei 4.) In der Zeile wurden keine weiteren Wörter korrigiert oder durchgestrichen.
RICHTIG	Mitarbeiter des Kletterwaldes, bereits auf uns, um uns in sachen Sicherheit bei 5.) Das Wort [sachen] wurde vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	bei 5.) In der Zeile wurden keine weiteren Wörter korrigiert oder durchgestrichen.
RICHTIG	auf zu klären. Nach dem kennenlernen der Ausrüstung ging es noch nicht direkt bei 6.) Die Wörter [auf zu klären] wurden vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	auf zu klären. Nach dem kennenlernen der Ausrüstung ging es noch nicht direkt bei 6.) Das Wort [kennenlernen] wurde vollständig richtig korrigiert.

RICHTIG	bei 6.) In der Zeile wurden keine weiteren Wörter korrigiert oder durchgestrichen.
RICHTIG	los. Wir zogen die Sicherheitsgurte an und setzten die Schutzhelme auf. An Max, bei 7.) Das Wort [setzten] wurde vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	bei 7.) In der Zeile wurden keine weiteren Wörter korrigiert oder durchgestrichen.
RICHTIG	einem Mitschüler von uns, wurde dann demonstriert, wie wir beim sichern bei 8.) Das Wort [demonstriert] wurde vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	einem Mitschüler von uns, wurde dann demonstriert, wie wir beim sichern bei 8.) Das Wort [sichern] wurde vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	bei 8.) In der Zeile wurden keine weiteren Wörter korrigiert oder durchgestrichen.
RICHTIG	vorgehen sollten. Danach versuchten wir uns selbst am Einführungsparcours, bei 9.) Das Wort [Einführungsparcours] wurde vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	bei 9.) In der Zeile wurden keine weiteren Wörter korrigiert oder durchgestrichen.
RICHTIG	um die Techniken vor dem eigentlichen Klettern einmal zu üben. Dabei war es bei 10.) Das Wort [Techniken] wurde vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	bei 10.) In der Zeile wurden keine weiteren Wörter korrigiert oder durchgestrichen.
RICHTIG	besonders wichtig, dass man immer zwei Karabiener sicher einhängte und sich bei 11.) Das Wort [Karabiener] wurde vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	besonders wichtig, dass man immer zwei Karabiener sicher einhängte und sich bei 11.) Das Wort [einhängte] wurde vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	bei 11.) In der Zeile wurden keine weiteren Wörter korrigiert oder durchgestrichen.
RICHTIG	kooperativ verhielt. Dann machten wir uns Paarweise auf den Weg, um bei 12.) Das Wort [kooperativ] wurde vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	kooperativ verhielt. Dann machten wir uns Paarweise auf den Weg, um bei 12.) Das Wort [Paarweise] wurde vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	bei 12.) In der Zeile wurden keine weiteren Wörter korrigiert oder durchgestrichen.
RICHTIG	verschiedene Kletterstationen kennen zu lernen. Die einen gingen auf die einfachen bei 13.) Die Wörter [kennen zu lernen] wurden vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	bei 13.) In der Zeile wurden keine weiteren Wörter korrigiert oder durchgestrichen.
RICHTIG	blauen Parcours, die anderen auf die etwas schwierigeren Roten. Anfangs bei 14.) Das Wort [Roten] wurde vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	bei 14.) In der Zeile wurden keine weiteren Wörter korrigiert oder durchgestrichen.
RICHTIG	waren wir sehr ängstlich. Wir wurden alle ziehlich heraus gefordert, doch bei 15.) Das Wort [ziehlich] wurde vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	waren wir sehr ängstlich. Wir wurden alle ziehlich heraus gefordert, doch bei 15.) Die Wörter [heraus gefordert] wurden vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	bei 15.) In der Zeile wurden keine weiteren Wörter korrigiert oder durchgestrichen.
RICHTIG	zusammen bewältigten wir Stationen, die wir alleine niemals geschafft hätten. bei 16.) Das Wort [bewältigten] wurde vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	zusammen bewältigten wir Stationen, die wir alleine niemals geschafft hätten. bei 16.) Das Wort [geschafft] wurde vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	bei 16.) In der Zeile wurden keine weiteren Wörter korrigiert oder durchgestrichen.
RICHTIG	Das Klettern auch die Überwindung großer Ängste bedeutet, zeigte uns bei 17.) Das Wort [Das] wurde vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	bei 17.) In der Zeile wurden keine weiteren Wörter korrigiert oder durchgestrichen.
RICHTIG	besonders Eva, die trotz ihrer Höhen Angst und mit unserer Unterstützung bei 18.) Die Wörter [Höhen Angst] wurden vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	bei 18.) In der Zeile wurden keine weiteren Wörter korrigiert oder durchgestrichen.

RICHTIG	so gar die schwierigste Station versuchte. bei 19.) Die Wörter [so gar] wurden vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	bei 19.) In der Zeile wurden keine weiteren Wörter korrigiert oder durchgestrichen.
RICHTIG	Die vielen Erfolgserlebnisse, die wir an diesem Tag gehabt haben, machten uns bei 20.) Das Wort [Erfolgserlebnisse] wurde vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	bei 20.) In der Zeile wurden keine weiteren Wörter korrigiert oder durchgestrichen.
RICHTIG	so fro, dass unsere gute Laune nicht einmal durch das schlechte bei 21.) Das Wort [fro] wurde vollständig richtig korrigiert. Wird das Wort [so] in der Verbesserung wiederholt, kann dies ignoriert werden.
RICHTIG	bei 21.) In der Zeile wurden keine weiteren Wörter korrigiert oder durchgestrichen.
RICHTIG	Regenwetter getrübt wurde. bei 22.) Das Wort [getrübt] wurde vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	bei 22.) In der Zeile wurden keine weiteren Wörter korrigiert oder durchgestrichen.
RICHTIG	Nach dem Motto unserer Schule, dass ja „Verschieden, aber miteinander!“ lautet, bei 23.) Das Wort [dass] wurde vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	bei 23.) In der Zeile wurden keine weiteren Wörter korrigiert oder durchgestrichen. Hinweis: Korrektur zu „verschieden“ wird ignoriert.
RICHTIG	haben wir einen tolen Tag verbracht. bei 24.) Das Wort [tolen] wurde vollständig richtig korrigiert.
RICHTIG	bei 24.) In der Zeile wurden keine weiteren Wörter korrigiert oder durchgestrichen.

In der Aufgabe „Bewerbungsschreiben“ wird auch überprüft, ob die Schülerinnen und Schüler Grundregeln der Kommasetzung kennen und ihre Bedingungen formulieren können. Im Sinne eines strukturellen, funktionalen und strategiebasierten Unterrichts ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern die Funktion des Kommas anhand der jeweiligen Kommatierungsgründe zu erläutern. Orthografieunterricht ist nie Selbstzweck. Vielmehr ist die Orthografie als eine Art „Werkzeug“ zu verstehen, das dem flüssigen Lesen und Schreiben dient.

Die Kommasetzung ist weitgehend nach syntaktischen Gesichtspunkten geregelt: Kommas treten im Gefolge wachsender syntaktischer Komplexität von Sätzen auf. Sie sind Sortierhilfen für das angemessene Verstehen eines komplexen Satzes; im Einzelfall sind sie eine **Verstehensanleitung**, ohne die ein Satz mehrdeutig wäre. Dabei gibt es im Wesentlichen **drei** Kommatierungstypen, die sich auch in der Aufgabe widerspiegeln:

Mustertyp 1: Komma bei **Aufzählungen**

Mustertyp 2: Komma bei **Herausstellungen**

Mustertyp 3: Komma zwischen satzinternen **Satzgrenzen**

**Herausstellungen** sind dadurch gekennzeichnet, dass sie zu einem Satz gehören, nicht aber syntaktisch in ihn integriert und häufig auch nicht integrierbar sind. Bei den satzinternen Satzgrenzen kann dann noch weiter zwischen **Koordination**/Nebenordnung (Trennung zweier Hauptsätze) und **Subordination**/Unterordnung (Abtrennung eines Nebensatzes) unterschieden werden. Wichtiges Identifikationsmerkmal zur Unterscheidung zwischen Neben- und Unterordnung ist hier die **Verbstellung** (Zweit- oder Letztstellung).

In den Ergänzungsmodulen wird auf die Kommasetzung noch eingehender eingegangen.

Im Sinne eines produktiven Zugangs kann mit dieser Aufgabe aber auch das Thema „Bewerbungsschreiben“ aufgegriffen werden, das gerade im Hinblick auf das bald anstehende Schulpraktikum auch lebensweltlichen Bezug für die Schülerinnen und Schüler hat. Hierfür können zum Beispiel die makrostrukturelle Struktur oder wichtige Inhalte thematisiert werden und in einer produktiven Schreibaufgabe trainiert werden:



## Übungsblatt „Mein Praktikum“

Ein Lebenslauf soll zeigen, wer du bist, was du bereits kannst und was dich interessiert. Ein Lebenslauf hat folgenden Aufbau.

### Aufgabe 1

Ordne die untenstehenden Begriffe den drei fettgedruckten Bestandteilen des Lebenslaufs zu:

<b>Persönliche Daten</b> <hr/> <hr/>
<b>Schulbildung</b> <hr/>
<b>Kenntnisse und Interessen</b> <hr/> <hr/>
Ort, Datum Unterschrift

Hobbys	Geburtsort
Adresse	Name, Vorname
Computerkenntnisse	aktuelle Schule
Telefon	Geburtsdatum
vorherige Schulen	Sprachkenntnisse
Interessen	E-Mail

### Aufgabe 2

Schreibe eine Bewerbung für die Praktikumsstelle, indem du die folgenden Wortbausteine in die richtige Reihenfolge bringst und sie als vollständige Sätze formulierst.









## Aufgabe 1

1. Persönliche Informationen:  
Name, Vorname  
Geburtsdatum  
Geburtsort  
Adresse  
Telefon  
E-Mail
2. Ausbildung und Schulerfahrung:  
Aktuelle Schule  
Vorherige Schulen
3. Fähigkeiten und Interessen:  
Computerkenntnisse  
Sprachkenntnisse  
Hobbys  
Interessen

## Aufgabe 2

### Lösungsvorschlag:

Inga Meininger  
Rheinsraße 1 | 50933 Köln  
E-Mail: inga.meininger@schule.de

Westdeutscher Rundfunk  
(Köln)

Köln, 20.11.2023

Bewerbung um ein Informatik-Praktikum beim WDR

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich heiße Inga Meininger und besuche derzeit die 9. Klasse der Realschule am Rhein in Köln. Mit diesem Schreiben möchte ich mich um ein Praktikum im IT-Bereich bei Ihnen im Zeitraum vom 01.07. bis 15.07.2024 bewerben.

In der Schule ist Informatik mein absolutes Lieblingsfach und ich bin seit diesem Schuljahr Mitglied in der Informatik AG. Wir treffen uns jede Woche donnerstags für zwei Stunden und experimentieren mit verschiedenen Apps und Programmen herum. Die AG hat mein Interesse an Technologie noch verstärkt.

Mein Informatiklehrer hat mich auf Ihre Anzeige aufmerksam gemacht. Es klingt sehr spannend, bei Ihnen im Westdeutschen Rundfunk Einblicke zu bekommen.

Ich strebe meinen Realschulabschluss für 2025 an und träume davon, später im IT-Bereich zu arbeiten. Daher möchte ich gern mein Pflichtpraktikum bei Ihnen machen.

Ich freue mich riesig über die Möglichkeit, mehr über das Praktikum zu erfahren und mich vorzustellen.

Mit freundlichen Grüßen  
Inga Meininger

---

## Aufgabe 3: Fenster

---

### Fenster

---

1 Fenster sind  
die Augen vom Haus  
ein Vondrinnenraus  
ein Vondraußenrein  
5 ein Durchlass  
für den Sonnenschein  
Auch das kommt vor:  
Wo vielleicht  
Geranien blühen  
10 Oder Suppengrün  
Wo auch einmal  
ein kleiner Stein  
bedeutet dir ein  
Lassmichrein.

---

Copyright Gedicht: Spohn, J. (2015). Fenster. In Zauberwort: Die schönsten Gedichte für Kinder. Würzburg: Arena Verlag GmbH, Ein Verlag in der Westermann Gruppe.

### Aufgabenmerkmale

Thema	Trennungen
Aufgabenbeschreibung	Es handelt sich um einen kurzen (37 Wörter) lyrischen Text mit komplexer Syntax und einem stellenweise unbekanntem Wortschatz, der durch die bildliche Sprache bedingt ist. Der Fokus der Aufgabe richtet sich auf verschiedene Trennungsmöglichkeiten: <b>silbisch</b> (Teilaufgabe 1) und <b>morphologisch</b> (Teilaufgabe 2) Die Aufgabe zielt also auf <b>prozedurales Wissen</b> , da die Trennungen nicht begründet werden müssen.
Textform	Lyrischer Text
Fokus	HSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung kennen und anwenden // MSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher beherrschen (2.5.1)

### Teilaufgabe 3.1

3.1 Beim Abschreiben des Gedichts Fenster sind Fehler bei der Silbentrennung der Wörter passiert.

Trage jeweils eine korrekte Trennung in die 3. Spalte der Tabelle ein.

Falls man das Wort nicht trennen kann, setze ein Kreuz anstelle der korrekten Trennung in die 3. Spalte.

	Fehlerhafte Trennung	Korrekte Trennung
1	Fen-ster	
2	Aug-en	
3	So-nnenschein	
4	blüh-en	
5	Od-er	
6	klein-er	
7	bedeut-et	

RICHTIG	bei 1) Fens-ter
RICHTIG	bei 2) Au-gen
RICHTIG	bei 3) Son-nenschein ODER Sonnen-schein ODER Son-nen-schein
RICHTIG	bei 4) blü-hen
RICHTIG	bei 5) X
RICHTIG	bei 6) klei-ner
RICHTIG	bei 7) bedeu-tet ODER be-deutet ODER be-deu-tet

### Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung kennen und anwenden // MSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher beherrschen (2.5.1)
Kompetenzstufe	1.) III, 2.) Ib, 3.) Ib, 4.) Ib, 5.) V, 6.) II, 7.) Ib
Anforderungsbereich	I

### Aufgabenbezogener Kommentar

Zur Bearbeitung der Teilaufgabe müssen die Schülerinnen und Schüler die angegebenen Wörter auf ihre Silbengrenzen bzw. ihre Silbenstruktur hin überprüfen, um die Fehler in den fehlerhaften Trennungen zu identifizieren und zu korrigieren. Das fällt den Schülerinnen und Schülern bei den

meisten Wörtern nicht schwer, lediglich die Wörter „Fenster“ und „Oder“ sind in der Bearbeitung sichtlich schwieriger:

Gerade das Wort „Fenster“ ist hinsichtlich seiner silbischen Trennung immer wieder anfällig für die angegebene Fehltrennung, weil irrtümlich angenommen wird, dass es sich um die Graphemverbindung <st> handelt. Dabei wird zum einen aber nicht bedacht, dass die deutsche Lautung dieser Verbindung nicht [st...], sondern [ft...] wäre und zum anderen, dass die Betonung des Wortes auf der ersten Silbe liegt, die korrekte Trennung also „Fens-ter“ lauten muss.

Die Bearbeitung von 5. ist deswegen so schwierig, weil hier die silbische Trennung durch eine normative Setzung überlagert wird: *Man trennt niemals einen einzelnen Vokal vom restlichen Wort.* Da die Trennung „od-er“ aber die silbische Struktur des Wortes zerstören würde, muss hier erkannt werden, dass keine Trennung möglich ist. Die Trennung kann also nicht allein durch das silbische Prinzip hergeleitet werden, das Prinzip muss aber verstanden sein, um zu erkennen, dass es keine Trennungsmöglichkeit gibt.

### Teilaufgabe 3.2

**3.2** Finde für die beiden folgenden Wörter die sinnvollste Trennung, indem du jeweils **einen** Trennungsstrich setzt.

1 Durchlass

2 Suppengrün

RICHTIG	bei a) Durch - lass
RICHTIG	bei b) Suppen - grün

### Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung kennen und anwenden // MSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher beherrschen (2.5.1)
Kompetenzstufe	a) Ia, b) II
Anforderungsbereich	II

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe erfordert eine morphologische Trennung der beiden Komposita. Dass die Bestandteile der Zusammensetzungen sehr frequent und morphologisch wenig komplex sind, erleichtert die Bearbeitung. Zudem ist bei a) die morphologische mit der silbischen Trennung identisch und die einzig mögliche Trennung. Das Fugenelement bei b) wirkt sich kaum erschwerend auf die Bearbeitung aus, allerdings werden Schülerinnen und Schüler, die nicht verstanden haben, dass es hier um eine morphologische Trennung geht, den Trennstrich so setzen: „Sup-pengrün“ Sie fokussieren sich dabei auf die Strategie der Silbentrennung zur Ermittlung der Schreibung mit Doppelkonsonanten, die bei Unsicherheiten bei der Vokalkürzenmarkierung durchaus sinnvoll ist, bei Komposita aber nicht die sinnvollste.

### Teilaufgabe 3.3

3.3 Welche der folgenden Zusammensetzungen enthält einen Satz?

- A  Durchlass
- B  Vondrinnenraus
- C  Vondraußenrein
- D  Lassmichrein

RICHTIG	D
---------	---

### Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/ Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil, //MSA: Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/ Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil, (4.3.1); HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	III

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung der Teilaufgabe erfordert die syntaktische Analyse der vorgegebenen Zusammensetzungen, um zu erkennen, dass nur die letzte Zusammensetzung ein Verb im Imperativ enthält und somit ein Imperativsatz vorliegt.

#### 6.3 Anregungen für den Unterricht

Im Unterricht kann mit dieser Aufgabe auf zweifache Weise weitergearbeitet werden: Zum einen kann die **Thematik der Trennungen** weiter behandelt werden.

Der Umstand, dass normative Setzungen **die Silbentrennung** manchmal überlagern können (siehe „oder“), ist als Vorwissen vielleicht nicht jedem Schüler und jeder Schülerin bekannt. Dieses gilt es vorab zu sichern. Das kann auch anwendungsbezogen erfolgen (siehe Arbeitsblatt). Um das Verständnis von Silbenstrukturen zu stärken, bieten sich auch Silbenrätsel an, auch dazu finden Sie hier ein Arbeitsblatt.

Welche der folgenden Regeln passt zu welchem der folgenden Wörter? Ordne die Regeln zu, indem du den passenden Buchstaben in die Tabelle einträgst. Trenne das jeweilige Wort dann dieser Regel nach, wenn es möglich ist. Falls eine Trennung nicht möglich ist, streiche das jeweilige Feld in der Spalte „Trennung“ durch.

**Hinweis:** Die Regeln können mehrfach zugeordnet werden.

**Regeln**

- A** Konsonantenverbindungen wie *ch, ck, sch, ph* oder *sp*, die jeweils für einen Laut stehen, werden nicht getrennt.
- B** Einzelne Vokale am Wortanfang oder -ende werden nicht abgetrennt.
- C** Doppellaute/Diphthonge werden nicht getrennt.
- D** Aufeinanderfolgende Vokale, die zu verschiedenen Silben gehören, können getrennt werden.

Hier Buchstabe eintragen



		<b>Regel</b>	<b>Trennung</b>
1.	Glocke		
2.	rascheln		
3.	Ofen		
4.	aber		
5.	Zucker		
6.	naiv		
7.	beißen		
8.	Kräuter		
9.	lachen		
10.	Theater		





## Übungsblatt „Silbenrätsel“

Löse das Rätsel mithilfe der Silben. Schreibe die richtigen Wörter in der richtigen Trennschreibung sowie Groß- und Kleinschreibung in die Zeilen.

af - am - au - ~~blau~~ - brot - but - cker - do -schne -ele - er - fant - fe - fut - haa - ku -cke -le - lös - mach - mus - napf - nes - ny - oma - pel - po - re -tig - sach - se - sen - ter - ter- ter - to - uhr -güns - ~~wal~~

<b>Bsp.</b>	Größtes Säugetier der Welt	Blau - wal
	Fahrzeug mit vier Rädern	
	Was Vögel bauen (Plural)	
	Kleines Pferd	
	Sehr langsames Kriechtier	
	Anderes Wort für „billig“	
	Handwerk mit Uhren	
	Tier, das auf Bäumen lebt	
	Die Mutter deiner Mutter	
	kräftig	
	Hat einen Rüssel	
	rot – gelb – grün	
	Wachsen auf dem Kopf	
	schmackhaft	
	Deutsches Bundesland	
	Im Schulrucksack immer dabei	
	Daraus fressen Haustiere	



## Lösungen zum Übungsblatt „Silbenrätsel“

Bsp.	Größtes Säugetier der Welt	Blau - wal
	Fahrzeug mit vier Rädern	Au - to
	Was Vögel bauen (Plural)	Nes - ter
	Kleines Pferd	Po - ny
	Sehr langsames Kriechtief	Schne - cke
	Anderes Wort für <i>billig</i>	güns - tig
	Handwerk mit Uhren	Uhr - mach - er
	Tier, das auf Bäumen lebt	Af - fe
	Die Mutter deiner Mutter	Oma
	kräftig	mus - ku - lös
	Hat einen Rüssel	Ele - fant
	rot – gelb – grün	Am - pel
	Wachsen auf dem Kopf	Haa - re
	schmackhaft	le - cker
	Deutsches Bundesland	Sach - sen
	Im Schulrucksack immer dabei	But - ter - brot - do - se
	Daraus fressen Haustiere	Fut - ter - napf

In Anlehnung an Teilaufgabe 2 kann aber auch die morphologische Trennung thematisiert werden, da **morphologische Bewusstheit** auch beim Lesen eine große Rolle spielt:

Beim Lesen von Texten können **komplexe Wörter** eine besondere Herausforderung darstellen. Einzelne Wortbausteine eines Kompositums müssen zum Beispiel sowohl identifiziert als auch in ihrer Funktion im gesamten Wort erfasst werden. Nur sehr gebräuchliche Komposita (z. B. „*Stuhlbein*“ oder „*Fahrrad*“) werden von kompetenten Leserinnen und Lesern in der Regel ganzheitlich aus dem mentalen Lexikon abgerufen. Schwächere Leserinnen und Leser hingegen haben oft noch Schwierigkeiten beim **Dekodieren** komplexer Wörter. Sie profitieren von Übungen, die ihnen helfen, **bedeutungstragende Einheiten** zu erkennen. Werden Wortbildungen in Texten mit den Schülerinnen und Schülern regelmäßig thematisiert, ihr Aufbau gemeinsam beschrieben und ihre Bedeutung bestimmt, wird **morphologische Bewusstheit** aufgebaut. Solche grundlegenden Einsichten in die morphologische Struktur von Wörtern helfen den Lernenden beim Erlesen komplexer Wörter. Außerdem unterstützt ein solches Vorgehen auch das Textverstehen. Das Wissen ist zudem **transferfähig** (vgl. Bangel und Müller 2014), denn gerade in Fachtexten kommen Komposita häufig vor – der Nutzen morphologischer Bewusstheit ist also **fächerübergreifend**.

## Wie lässt sich morphologische Bewusstheit überprüfen und fördern?

### **Wortfamilien bilden**

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

### **Wortstämme unterstreichen**

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

### **Wörter in Wortbausteine zerlegen**

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



siehe: Bangel, Melanie; Müller, Astrid (2014): Zur Entwicklung morphologischer Bewusstheit und basaler Lesefähigkeiten durch die Arbeit an Wort-(bildungs)strukturen. Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie - In: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 19 36, S. 43-63.

Online finden Sie den Text hier: [https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17206/pdf/Didaktik\\_Deutsch\\_2014\\_36\\_Bangel\\_Mueller\\_Zur\\_Entwicklung\\_morphologischer\\_Bewusstheit.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17206/pdf/Didaktik_Deutsch_2014_36_Bangel_Mueller_Zur_Entwicklung_morphologischer_Bewusstheit.pdf)

Diese morphologische Bewusstheit kann zum Beispiel direkt am Text in Bezug auf orthografische Markierungsmöglichkeiten komplexer Zusammensetzungen erprobt werden – hier greifen morphologische und syntaktische Aspekte ineinander. Wie man bei der Aufgabe „Bewerbungsschreiben“ gesehen hat, stellt die Bindestrichschreibung ein fehleranfälliges orthografisches Phänomen dar:

Für manche Wörter gibt es mehrere mögliche Schreibweisen. Welche anderen Schreibweisen wären für die folgenden Nominalisierungen/Substantivierungen auch richtig? Schreibe jeweils eine auf.

1.	ein Vondrinnenraus	ein
2.	ein Vondraußenrein	ein
3.	ein Lassmichrein	ein

Man kann einzelne Wörter aber auch ohne Textgrundlage analysieren lassen:



## Übungsblatt „Wortbildung“

Zerlege die folgenden Wörter Schritt für Schritt und erkläre, welche Verfahren der Wortbildung (Zusammensetzung, Ableitung (Derivation), Kurzform) hier alle vorkommen.

*Wortbildungselement*

*Ableitung*

*Fotobuch*

*Hindernislauf*

*Sommerschlussverkauf*



## Lösungen zum Übungsblatt „Wortbildung“

### 1. Wortbildungselement

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

### 2. Ableitung

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

### 3. Fotobuch

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

### 4. Hindernislauf

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

### 5. Sommerschlussverkauf

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

Zum anderen kann man im Unterricht im Sinne eines **integrativen Rechtschreibunterrichts** mit der **Textgrundlage** selbst weiterarbeiten. Auffällig ist hier, dass – bis auf den Punkt und den Doppelpunkt – keine Satzzeichen vorkommen. Der Text eignet sich also sehr gut für **syntaktische Erprobungen**. Schülerinnen und Schüler könnten in Partnerarbeit fehlenden Satzzeichen ergänzen, auch im Hinblick auf eine Satzgliedbestimmung. Die Ergebnisse können dann mit anderen Gruppen verglichen und diskutiert werden. Als Hilfestellung könnte man auch fragen, warum die Anfänge von Vers sieben und acht großgeschrieben wurden und welche Funktion der Doppelpunkt hat. Interessant ist hierbei auch der Übergang von Vers 9 zu 10, der eigentlich kein Satzzeichen benötigt, die Großschreibung am Anfang des Verses 10 aber vorher einen Punkt verlangen würde.

## Aufgabe 4: Fehlende Buchstaben

### Aufgabenmerkmale

Thema	Schreibung frequenter Wörter: Doppelkonsonanten als Vokalkürzenmarkierung
Aufgabenbeschreibung	Bei den Teilaufgaben handelt es sich um einen wiederkehrenden Aufgabentyp, bei dem die Schülerinnen und Schüler fehlende Buchstaben in vorgegebene Lücken einsetzen müssen. Die präsentierten Sätze sind syntaktisch sehr einfach und der verwendete Wortschatz ist als bekannt vorauszusetzen. Im Fokus dieser Aufgabe steht die <b>Doppelkonsonantenschreibung</b> als Teil des <b>prozeduralen Wissens</b> der Schülerinnen und Schüler. Die Angabe der möglich fehlenden Buchstaben erleichtert die Bearbeitung der Teilaufgaben zudem.
Textform	isoliertes Satzmaterial
Fokus	HSA: häufig vorkommende Wörter - auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter - richtig schreiben // MSA: häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben, (2.5.2)

### Teilaufgabe 4.1

#### 4.1 „f“ oder „ff“?

Welche Buchstaben fehlen?

Trage den oder die jeweils richtigen Buchstaben in die Lücken ein.

- 1
- a) Das Fenster ist o \_\_\_\_\_ en.
- b) Sie musste so \_\_\_\_\_ ort losgehen.
- 2
- a) Ich ho \_\_\_\_\_ e, das Fest wird morgen gut.
- b) Der O \_\_\_\_\_ en ist sehr heiß.

RICHTIG	bei 1a) ff UND bei 1b) f
RICHTIG	bei 2a) ff UND bei 2b) f

### Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: häufig vorkommende Wörter - auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter - richtig schreiben // MSA: häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben, (2.5.2)
Kompetenzstufe	1.) Ia, 2.) Ia
Anforderungsbereich	I

## Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung der Teilaufgabe erfordert, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen, in welchen der präsentierten Wörtern die Aufrechterhaltung der Vokalkürze eine **Doppelkonsonantenschreibung in Form eines Silbengelenks** erfordert (1a, 2a). Die Bearbeitung basiert also auf dem **prozeduralen Wissen** der Schülerinnen und Schüler. Die geringe Schwierigkeit dieser Teilaufgabe ergibt sich auch aus der Automatisierung der Schreibung, die mit der häufigen Verwendung des ausgewählten Wortmaterials einhergeht.

### Teilaufgabe 4.2

#### 4.2 „I“ oder „II“?

Welche Buchstaben fehlen?

Trage den oder die jeweils richtigen Buchstaben in die Lücken ein.

- 1
- a) Wir suchen Schutz in einer Höh \_\_\_\_\_ e.
- b) Regen fä \_\_\_\_\_ t vom Himmel.
- c) In Deutschland gibt es über eine Mi \_\_\_\_\_ ion Schafe.
- 2
- a) Im Meer konnten wir Wa \_\_\_\_\_ e beobachten.
- b) Das ist für mich eine Qua \_\_\_\_\_ .

RICHTIG	bei 1a) I UND bei 1b) II UND bei 1c) II
RICHTIG	bei 2a) I UND bei 2b) I

### Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: häufig vorkommende Wörter - auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter - richtig schreiben // MSA: häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben, (2.5.2)
Kompetenzstufe	1.) Ia, 2.) II
Anforderungsbereich	I

## Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung der Teilaufgabe erfordert, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen, wann eine Doppelkonsonantenschreibung erforderlich ist. Die Bearbeitung basiert also auf dem **prozeduralen Wissen** der Schülerinnen und Schüler.



Bei dieser Teilaufgabe erfordert nur das Wort in 1c die **Doppelkonsonantenschreibung in Form eines Silbengelenks** um die Vokalkürze aufrechtzuerhalten.

Die Bearbeitung von 1a wird dadurch erleichtert, dass direkt vor der Lücke ein **silbenfinales h** steht, das deutlich macht, dass es sich hierbei nicht um eine Silbengelenksschreibung handeln kann, also keine Doppelkonsonantenschreibung nötig ist.

Bei 1b **überlagert das morphologische Prinzip das silbische Prinzip**, da die Silbe auch ohne Doppelkonsonantenschreibung bereits geschlossen wäre und die Vokalkürze damit markiert. Da es aber eine konjugierte Form des Verbs „fallen“ ist und hier die Doppelkonsonantenschreibung für die Aufrechterhaltung der Vokalkürze nötig ist, wird auch diese Form des Wortes mit einem Doppelkonsonanten geschrieben.

Die Bearbeitung von 2 wird dadurch erschwert, dass es gerade für 2b ein häufigeres Wort mit Doppelkonsonanten gibt („*Quelle*“). Schülerinnen und Schüler, die einen falschen semantischen Zugang wählen, könnten die Doppelkonsonantenschreibung am Ende hier durch die Stammschreibung begründet sehen. Im Satzkontext könnte „Quelle“ durchaus sinnvoll eingesetzt werden. Dass hier ein anderes Morphem eingesetzt werden muss, ist aber eindeutig anhand des fehlenden <e> zu erkennen.

### Teilaufgabe 4.3

#### 4.3 „t“ oder „tt“?

Welche Buchstaben fehlen?

Trage den oder die jeweils richtigen Buchstaben in die Lücken ein.

- 1
- a) Auf der Blume saß ein Schme \_\_\_\_\_ erling.
- b) Peter wäre gern ein Ri \_\_\_\_\_ er.
- c) Jeder Mensch hat ein Skele \_\_\_\_\_ aus Knochen.
- 2
- a) Waren sind mit einem E \_\_\_\_\_ ike \_\_\_\_\_ gekennzeichnet.
- b) Er gab der Tür einen Tri \_\_\_\_\_ .

RICHTIG	bei 1a) tt UND bei 1b) tt UND bei 1c) tt
RICHTIG	bei 2a) t UND tt UND bei 2b) tt

## Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: häufig vorkommende Wörter - auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter - richtig schreiben // MSA: häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben, (2.5.2)
Kompetenzstufe	1.) III, 2.) III
Anforderungsbereich	I

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung der Teilaufgabe erfordert, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen, in welchen der präsentierten Wörtern die Aufrechterhaltung der Vokalkürze eine **Doppelkonsonantenschreibung in Form eines Silbengelenks** erfordert (1a, 1b).

Bei 1c) und am Ende von 2b) kann die Doppelkonsonantenschreibung nicht durch das silbische Prinzip am Wort selbst überprüft werden, da das *<t> die Silbe bereits schließen würde und die Vokalkürze somit ausreichend markiert wäre*. Die Doppelkonsonantenschreibung wird zum **Vokalkürzeerhalt im Plural** benötigt („*Skelette*“, „*Etiketten*“). Dies ist übrigens keine Eigenschaft der Fremdwortschreibung, denn auch die Doppelkonsonantenschreibung in 2b) ist so zu begründen („*Tritte*“). Dies erschwert die Bearbeitung der Teilaufgaben.

### Teilaufgabe 4.4

#### 4.4 „r“ oder „rr“?

Welche Buchstaben fehlen?

Trage den oder die jeweils richtigen Buchstaben in die Lücken ein.

- 1
- a) Wir mussten den Ka \_\_\_\_\_ en aus dem Matsch ziehen.
- b) Die Pa \_\_\_\_\_ ade war sehr schön.
- c) Er hatte sich beim Sport eine Ze \_\_\_\_\_ ung zugezogen.
- 2
- a) Die vielen Meinungen verwi \_\_\_\_\_ ten mich.
- b) Er ist ein Ve \_\_\_\_\_ äter.

RICHTIG	bei 1a) rr UND bei 1b) r UND bei 1c) rr
RICHTIG	bei 2a) rr UND bei 2b) rr

## Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: häufig vorkommende Wörter - auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter - richtig schreiben // MSA: häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben, (2.5.2)
Kompetenzstufe	1.) II, 2.) III
Anforderungsbereich	I

## Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung der Teilaufgabe erfordert zum einen, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen, in welchen der präsentierten Wörtern die Aufrechterhaltung der Vokalkürze eine **Doppelkonsonantenschreibung in Form eines Silbengelenks** erfordert (1a, 1c). In 1b) greift das silbische Prinzip: Der erste Vokal in „Parade“ ist lang, sodass die erste Silbe im Wort offen ist, d. h. die Silbe endet mit einem Vokal.

Bei den Teilaufgaben von 2. greift beide Male das **morphologische** Prinzip: Bei a) muss erkannt werden, dass „verwirren“ eine flektierte Form des Verbs „verwirren“ ist, in der die Doppelkonsonantenschreibung notwendig ist. Bei b) muss erkannt werden, dass es sich hier um keine Doppelkonsonantenschreibung zur Vokalkürzenmarkierung handelt, sondern dass hier zwei Morphemgrenzen aufeinandertreffen.

## Teilaufgabe 4.5

RICHTIG	Welche Buchstaben fehlen? Trage den oder die jeweils richtigen Buchstaben in die Lücken ein.			
	1.	a)	Der Stein gli_ <u>tz</u> _ert besonders schön.	tz/ z
		b)	Ich mache gerne Kreu_ <u>z</u> _ worrätsel.	tz/ z
		c)	Er schrieb einen Arti_ <u>k</u> _el für die Zeitung.	ck/ k
RICHTIG	2.	a)	Er aß nur ein bi_ <u>ss</u> _chen von der Mahlzeit.	ss/ s
		b)	Er la_ <u>s</u> _ als es klingelte.	ss/ s
RICHTIG	3.	a)	In dem Werk werden einige Robo_ <u>t</u> _er eingesetzt.	tt/ t
		b)	Seine Gebe_ <u>t</u> _e wurden erhört.	tt/ t
RICHTIG	4.	a)	Vorsicht, das geht kapu_ <u>tt</u> _.	tt/ t
		b)	Zum Fotografieren nutze ich meine Ka_ <u>m</u> _era.	mm/ m

## Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: häufig vorkommende Wörter - auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter - richtig schreiben // MSA: häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben, (2.5.2)
Kompetenzstufe	1.) II, 2.) II, 3.) II, 4.) Ib
Anforderungsbereich	I

## Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung der Teilaufgaben erfordert, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen, wann eine Doppelkonsonantenschreibung erforderlich ist. Die Bearbeitung basiert also auf dem **prozeduralen Wissen** der Schülerinnen und Schüler.

Bei 1. stellt vor allem das Wort „Artikel“ eine große Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler dar, obwohl das Wort sehr frequent ist. Das liegt daran, dass sich für das Wort im Alltag eine Lautung etabliert hat, die der Schreibung widerspricht: [ar'tɪkəl]. In dieser Lautung wird nicht mehr ersichtlich, dass es sich eigentlich um ein Fremdwort handelt, bei dem das /i:/ mit <i> verschriftet wird; das <i> in dem Wort müsste also lang gesprochen werden. Die beiden anderen Schreibungen lassen sich anhand des silbischen Prinzips erklären: a) kurzer Vokal, b) Diphthong.

In 2. überlagert beide Male das morphologische Prinzip das silbische, da die Wörter aber sehr frequent sind, stellt dies keine größeren Schwierigkeiten da. „las“ ist aber insofern rechtschreibtechnisch schwierig, als die Länge des Vokals graphematisch nicht mehr markiert ist. Bei einem Diktat könnten Schülerinnen und Schüler versucht sein, die Länge durch ein Dehnungs-h zu markieren, um phonografisch genau zu verschriften.

Die Schwierigkeit bei 3. liegt vor allem beim Wort „Roboter“, das in seiner Betonungsstruktur eine Doppelkonsonantenschreibung nahelegt. Das liegt an dem Wortbildungssuffix -er, das aus dem fremdsprachlichen „robot“ ein an die deutsche Flexion angepasstes Nomen macht. Die Schreibung lässt sich hier also nur morphologisch erklären, denn sonst wäre hier eine Doppelkonsonantenschreibung notwendig.

Auch bei 4a) kann die Doppelkonsonantenschreibung nicht durch das silbische Prinzip am Wort selbst überprüft werden, da das <t> die Silbe bereits schließen würde und die Vokalkürze somit ausreichend markiert wäre. Die Doppelkonsonantenschreibung wird zum **Vokalkürzeerhalt** in den Flexionsformen („kaputte“) benötigt.

### 6.4 Anregungen für den Unterricht

*„Üben ist zweifelsohne eine wichtige Tätigkeit im Lernprozess, die zur Automatisierung führen kann, die ihrerseits das Gedächtnis entlastet. Wenn Automatisierung jedoch ohne kognitive Einsicht erfolgt, ohne das Bewusstmachen von Strukturen und den Einsatz von Wissen, bleibt das Üben ein Einschleifen ohne kognitive und sprachanalytische Orientierung. Die grundlegende kognitive Leistung besteht dann im Wiederholen und Erinnern von vorher durch wiederholtes Schreiben eingepprägten Lernwörtern, das durch recht diffuse Vorstellungen von Regeln überformt [...] wird.“ (Müller 2010: 17)*

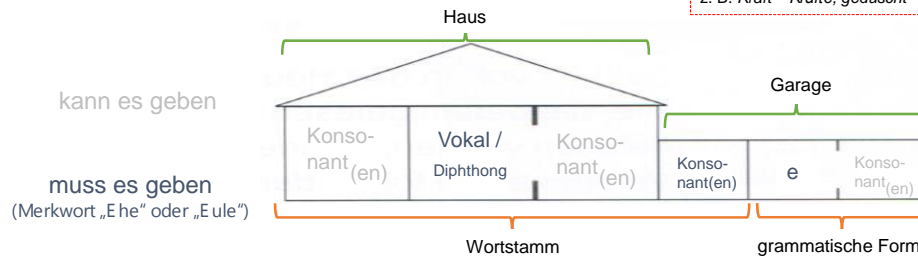
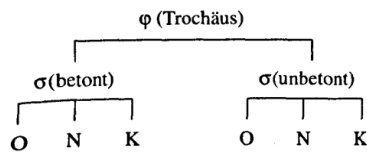
Natürlich kann man frequente Wörter auch üben lassen, dazu eignen sich zum Beispiel Suchrätsel, bei denen man die Wörter, die immer wieder Schwierigkeiten bereiten, suchen lassen kann um Wort-schemata zu automatisieren.

Unter <https://www.suchsel.net> kann man solche kostenlos selbst erstellen.

Langfristiger hilft den Schülerinnen und Schülern aber ein Einblick in die Strukturen deutscher Sprache. Beim Bearbeiten dieser Aufgabe greifen zwei orthografische Prinzipien: das **silbische** und das **morphologische**.

Um das silbische Prinzip zu verdeutlichen, eignet sich das Haus-Garage-Modell von Bredel:

## Das Haus-Garage-Modell



### Wissenswertes zur Arbeit mit dem Haus-Garage-Modell

Das Modell bildet das **prototypische deutsche Wort** ab. Das prototypische deutsche Wort ist:

- **zweisilbig**,
- auf der ersten Silbe betont (**Trochäus**) und
- enthält in der zweiten Silbe den **Reduktionsvokal** <e>.

Der Reduktionsvokal wird realisiert als

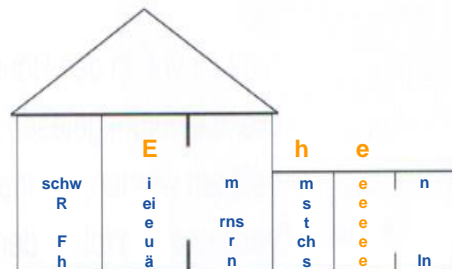
- [ə]-Schwa (Hase/ha:zə) oder
- [ɐ]-Schwa (Träger/tʰɛ:ge).

Nur wenn diese **drei** Bedingungen erfüllt sind, können Wörter sinnvoll mit dem Modell geprüft werden! Nicht geeignet sind z. B. *Advent*, *bereit*, *gesungen*, *nass*. Oft können Wörter so zerlegt oder verlängert werden, dass sie zu prototypischen Zweisilbern werden: z. B. *Kraft* – *Kräfte*, *geduscht* – *Dusche*, *nass* – *nasse*

Bredel (2010)

## Die „Hausregeln“

1. Die erste (betonte) Silbe wohnt im Haus, die zweite (unbetonte) Silbe wohnt in der Garage.
2. Im mittleren Zimmer des Hauses wohnt immer ein Vokal (oder ein Diphthong).
3. Ist das 3. Zimmer des Hauses nicht besetzt, kann sich der Vokal/Diphthong „ausdehnen“ und ist lang (deshalb lassen wir das *Dehnungs-h* nicht ins Haus einziehen).
4. Im mittleren Zimmer der Garage wohnt immer der reduzierte Vokal <e> (als [ə]-Schwa wie in <Lampe> oder [ɐ]-Schwa wie in <Leiter>).
5. Das erste Zimmer der Garage muss immer besetzt sein (deshalb lässt sich das *silbeninitiale h* auch so gut mit dem Haus erklären).
6. Alle anderen Konsonantenzimmer müssen nicht besetzt sein.
7. Alles, was vor dem Vokal kommt, wohnt im 1. Zimmer, alles, was nach dem Vokal kommt, wohnt im 3. Zimmer.
8. D.h. es kann mehr als ein Buchstabe in einem Zimmer wohnen.



Wenn das Wissen über den Silbenaufbau im Deutschen gesichert ist, können die Schreibungen betrachtet werden, die von dieser Schreibung abweichen und daran das morphologische Prinzip erklärt werden: Das morphologische Prinzip besagt: *Gleichschreibung von Wortstämmen oder Wörtern einer Wortfamilie*. Es überlagert das phonografische und das silbische Prinzip.

Man kann mit den Schülerinnen und Schülern im Sinne einer funktionalen Orthografie dann auch erörtern, warum und wann dieses Prinzip hilfreich ist und Wörter sammeln lassen, bei denen das morphologische Prinzip das silbische überlagert.

In Abkehr von isolierenden Merksätzen, die die Phänomene der Stammkonstanz auf einzelne Wörter aufteilen, aber nicht das Muster dahinter verdeutlichen (so werden etwa „*kommt*“, „*geht*“ oder „*Hund*“ oft auf unterschiedliche Merksätze verteilt), sollten hier Übungen eingesetzt werden, die den

Morphemschnitt (und damit den Wortstamm) sichtbar machen. So lassen sich sowohl Grenzen zwischen Stammmorphemen (z. B. „ver“ bzw. „räter“) als auch zwischen Funktionsmorphemen („rät-er“) leichter erkennen. Bredel empfiehlt hierfür Wortkarten als „deiktische Merkhilfen“, mit Hilfe derer die Schülerinnen und Schüler für das Erkennen der Stammmorpheme sensibilisiert werden (vgl. Bredel 2009).

Einzelne Infinitive (bei Verben) werden dazu folgendermaßen auf Wortkarten übertragen:

v	e	r	w	i	r	r	e	n
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Die Schülerinnen und Schüler lernen nun anhand vorgegebener, flektierter Formen durch Durchstreichen oder Wegknicken der Flexionsendung oder möglichen Präfixen (wie im Beispiel) die Grenze zwischen Stamm und Funktionsmorphem zu identifizieren. Dieses Identifizieren ist somit an das prozedurale Wissen der Schülerinnen und Schüler anschlussfähig.

Mit leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern können Regeln zur Silbenstruktur auch induktiv erarbeitet werden, indem man den Schülerinnen und Schülern bestimmte Schreibungen vorgibt, anhand derer sie dann eigenständig bestimmte Regelmäßigkeiten feststellen sollen:

1. Betrachte die Schreibung der folgenden Wörter: Was fällt dir auf?

beten betten  
Hölle Höhle  
Maße Masse  
Mitte Miete  
Hüte Hütte

2. Findest du ähnliche Wortpaare?

## Aufgabe 5: Notrufleitstelle

### Aufgabenmerkmale

Thema	Kommasetzung begründen
Aufgabenbeschreibung	<p>Der Aufgabenstamm besteht aus einer verständlichen Instruktion, drei verschiedenen Gründen für die Kommasetzung sowie einem 146 Wörter langen Sachtext über Notrufleitstellen, dessen acht Sätze nummeriert in tabellarischer Form abgedruckt sind. Die Syntax des Sachtextes ist stellenweise komplex, der Wortschatz ist aber als bekannt vorauszusetzen. Die Schülerinnen und Schüler müssen entscheiden, warum die bereits gesetzten Kommas gesetzt werden müssen und jedem Satz den entsprechenden Grund für die Kommasetzung zuordnen. Dass die Kommatierung und die jeweiligen Kommatierungsgründe bereits vorgegeben wurden, erleichtert die Bearbeitung der Teilaufgaben zwar, dennoch müssen die Sätze eigenständig analysiert werden.</p> <p>Diese Aufgabe zielt auf die syntaktische Analyse einzelner Sätze als Teil des Problemlösewissens und fokussiert somit einen didaktischen, funktionalen Zugang zum Verständnis verschiedener Kommatierungsanlässe.</p>
Textform	Sachtext
Fokus	HSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung kennen und anwenden // MSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher beherrschen (2.5.1)

RICHTIG	Begründe die Kommasetzung in den folgenden Sätzen, indem die jeweils richtige Spalte ankreuzt.				
		Das Komma ...	markiert eine Aufzählung von Wörtern oder Wortgruppen.	trennt zwei Hauptsätze.	trennt den Nebensatz vom Hauptsatz.
	1.	Notrufe können über das Telefon, per Fax und neuerdings auch über die App abgesetzt werden.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	2.	Es arbeiten Mitarbeiter mit speziellen Computerprogrammen in Notrufeinsatzstellen, in denen Notrufe von Hilfesuchenden eingehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
RICHTIG	3.	Dort sehen sie Fragen, die sie dem Hilfesuchenden stellen müssen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
RICHTIG	4.	Sie tragen die Antworten ein, dann gibt das Programm eine Empfehlung für die Einsatzkräfte.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	5.	Man muss als Hilfesuchender alle Fragen beantworten, geduldig bleiben, die eigenen Gedanken ordnen und genaue Angaben machen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	6.	Die Informationen treffen dann in der Feuerwache in der Nähe des Hilfesuchenden ein, und schon macht sich Hilfe auf den Weg.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	7.	Das passiert alles oft schon, während das Notrufgespräch noch läuft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
RICHTIG	8.	Die Hilfesuchenden denken oft, sie würden bei der Feuerwache um die Ecke anrufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

## Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung kennen und anwenden // MSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher beherrschen und (2.5.1); HSA: individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und Fehler durch Anwendung von Rechtschreibstrategien vermeiden: z. B. Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen nutzen // MSA: individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und mit Hilfe von Rechtschreibstrategien abbauen, insbesondere Nachschlagen, Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen anwenden. (2.5.3)
Kompetenzstufe	1.) II, 2.) II, 3.) III, 4.) III, 5.) II, 6.) III, 7.) III, 8.) III
Anforderungsbereich	II

## Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe testet die Fähigkeit, die Funktion der gekennzeichneten Kommasetzung in den vorgegebenen Sätzen zu erkennen. Die Kommasetzung ist weitgehend nach **syntaktischen** Gesichtspunkten geregelt: Kommas treten im Gefolge wachsender syntaktischer Komplexität von Sätzen auf. Sie sind Sortierhilfen beim angemessenen Verstehen eines komplexen Satzes; im Einzelfall sind sie eine **Verstehensanleitung**, ohne die ein Satz mehrdeutig wäre.

Dabei gibt es im Wesentlichen **drei** Kommasetzungstypen, die sich auch in der Aufgabe widerspiegeln:

Mustertyp 1: Komma bei **Aufzählungen** (1, 5)

Mustertyp 2: Komma bei **Herausstellungen**

Mustertyp 3: Komma zwischen satzinternen **Satzgrenzen** ( 2, 3, 4, 6, 7, 8)

**Herausstellungen** sind dadurch gekennzeichnet, dass sie zu einem Satz gehören, nicht aber syntaktisch in ihn integriert und häufig auch nicht integrierbar sind. Da dieser Mustertyp bereits ein sehr differenziertes syntaktisches Verständnis voraussetzt, wurde auf ihn im Rahmen dieser Aufgabe verzichtet.

Bei den **satzinternen Satzgrenzen** kann dann noch weiter zwischen **Koordination**/Nebenordnung (Trennung zweier Hauptsätze in Teilaufgabe 4 und 6) und **Subordination**/Unterordnung (Abtrennung eines Nebensatzes in den Teilaufgaben 2, 3, 7 und 8) unterschieden werden.

Bei den Teilaufgaben 1 und 5 muss jeweils **eine Aufzählung** erkannt werden. Solche Aufzählungen sind auch im Alltag der Schülerinnen und Schüler recht frequent, weshalb ihnen die Zuordnung hier leichter fällt. Erschwert wird die Bearbeitung dadurch, dass hier nicht nur gleichrangige Adjektive aufgezählt werden. Erleichtert wird die Bearbeitung der Teilaufgaben jedoch dadurch, dass das jeweils letzte Glied der Aufzählungen durch die nebenordnende Konjunktion „*und*“ verbunden wurde.

Bei den Teilaufgaben 4 und 6 muss die Kommatierung als Anzeichen der **Koordination zweier Hauptsätze als satzinterne Satzgrenze** erkannt werden. So lassen sich Hauptsätze an der **prototypischen Verbzweitstellung erkennen**. Das Vorhandensein der nebenordnenden Konjunktion „*und*“ in Satz 6 ist ebenfalls ein Identifikationsmerkmal.

Bei den Teilaufgaben 2, 3, 7 und 8 muss jeweils erkannt werden, dass es sich um **Subordination**/Unterordnung **als satzinterne Satzgrenze** handelt. Erleichtert wird die Bearbeitung dieser Teilaufgaben dadurch, dass weder die Position noch die Art des Nebensatzes erkannt bzw. benannt werden müssen.

Die Relativsätze in den Sätzen 2 und 3 lassen sich wohl an den jeweiligen **Relativpronomen** als auch an der **Verbendstellung** klar identifizieren.

Die einleitende, unterordnende Konjunktion „*während*“ und die **Verbendstellung** dienen als Identifikationsmerkmale, um den Konjunktionalsatz in Satz 7 zu erkennen.

Das Erkennen des Objektsatzes in Satz 8 wird durch die Verbklammer erschwert, die durch die **würde-Form als Konjunktivumschreibung** nötig ist. Schülerinnen und Schüler könnten das „würde“ irrtümlich als finite Verbform identifizieren und den Objektsatz somit als Hauptsatz einordnen.

## 6.5 Anregungen für den Unterricht

Ossner (2010: 237 ff.) zeigt, dass es vielversprechend scheint, wenn im Unterricht verstärkt auf **Problemlöse-Wissen** gesetzt wird. Er stellt dafür drei Verfahren des Problemlösens vor, die seines Erachtens im Kontext der Interpunktion relevant sein können: 1. *Schemata*, 2. *Umformulierungen* und 3. *Strukturbetrachtungen*. (vgl. 2010: 245 ff.) Ein Bereich der Interpunktion, der gut mithilfe von *Schemata* zu erlernen ist, sind die redebegleitenden Zeichen. Ossner schlägt dazu vor, diese Zeichen in die Gruppen „vor der wörtlichen Rede“, „nach der wörtlichen Rede“ und „eingebettet in die wörtliche Rede“ zu unterteilen und die Schülerinnen und Schüler daraus abgeleitet drei klare Schemata zu lehren, wie die Zeichen gesetzt werden müssen. Als Beispiel für unterrichtliche Kontexte, in denen *Umformulierungen* eine große Rolle spielen könnten, stellt Ossner die syndetischen und asyndetischen Reihungen von Sätzen, also Aufzählungen, vor. Für Schülerinnen und Schüler, die Probleme beim Erkennen der Aufzählung in den Sätzen 1 und 5 hatten, kann es zum Beispiel hilfreich sein, zu überlegen, welche Konjunktion (in diesem Falle das „*und*“) das Komma ersetzen könnte.

Das Hauptaugenmerk wird im Folgenden auf Ossners drittes Verfahren des Problemlösens gelegt: die **Strukturbetrachtungen**.

Es gilt im Unterricht also die Frage zu stellen: *Welche Funktion hat das Komma eigentlich?*

Die Kommasetzung wird in so an das **syntaktische Prinzip** gebunden. Die *Strukturbetrachtung* besteht dann darin, **finite Verben zu erkennen**, daraus auf die Satzstrukturen zu schließen und schließlich den **Kommatierungsgrund** zu erkennen.



Die Konjunktion als Signalwort allein, auch wenn es oft noch so unterrichtet wird, ist nicht besonders hilfreich – ja manchmal sogar irreführend. Beispielsweise leitet das „während“ in der Teilaufgabe 7 den Nebensatz ein – es kann aber auch als Präposition auftreten („Während des ganzen Urlaubs hat es geregnet, sodass ich nicht erholt bin.“).

Didaktisch sinnvoller ist es deshalb, mit den Schülerinnen und Schülern die unterschiedlichen Funktionen des Kommas zu thematisieren und sich besonders für die **satzinternen Satzgrenzen** auf die **Fintheit des Verbs zu fokussieren**.

Hier gilt der Merksatz:

### Zwei finite Verbformen vertragen sich nicht in einem Satz!

Dabei ist zunächst einmal unwichtig, ob es sich um Haupt- oder Nebensatzkonstruktionen handelt, denn: Sind die Sätze syntaktisch voneinander abhängig, steht ein Komma (Er glaubt nicht, dass sie liebt). Sind die Sätze autonom und keines der Elemente soll für eine syntaktische Weiterverarbeitung (wie bei der Satzreihe) genutzt werden, steht ein Punkt (Er glaubt. Sie liebt.).

In den Lehrwerken wird für die Strukturbetrachtung einzelner Sätze oft das (topologische) **Feldermodell** herangezogen und dieses wird für die Aufgaben „Murphys Gesetz“ im Ergänzungsmodul B und „Kommas setzen“ im Ergänzungsmodul C auch ausführlich erläutert. Für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler kann die Terminologie des Feldermodells aber auch abschreckend wirken.

Thomas Lindauer hat einen Vorschlag zur Vereinfachung gemacht, die zwar nicht alle Kommatierungsfälle abdeckt, aber dennoch einen guten, anschaulichen Zugang für die Kommafälle der satzinternen Satzgrenzen bietet, ohne dabei auf grammatische Satzklassifikationen zurückgreifen zu müssen: Verben sind **Könige**, ihre Mitspieler (die Satzglieder) sind **Untertanen** und zusammen bilden sie ein **Königreich** (vgl. Lindauer 2011).

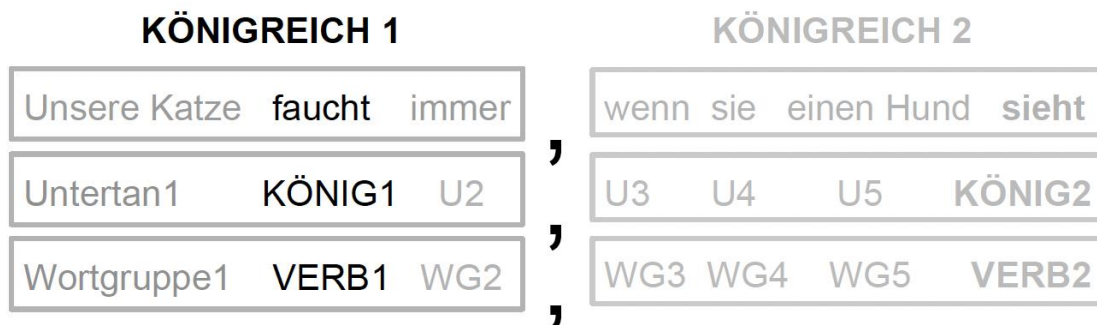


Abbildung 1: Nach Lindauer (2011): 603

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

## KÖNIGREICH 1



Abbildung 2: Nach Lindauer (2011): 604

Anhand dieser metaphorischen Terminologie kann man nun die obigen Sätze untersuchen lassen:

### Grenzen setzen

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

Für die obige Aufgabe könnte ein Arbeitsblatt so aussehen:

## Übungsblatt „Notrufleitstelle“

### Grenzen setzen

1. Umkreise die Verben mit hell- und dunkelblau.
2. Unterstreiche alle Satzglieder, die zu einem Verb gehören, mit dem entsprechenden Blau.



Merke: Satzteile, die gemeinsam ein Satzglied bilden, die also die gleiche Funktion im Satz haben, werden als Aufzählung durch ein Komma getrennt, wenn sie nicht durch eine Konjunktion getrennt sind.

3. Setze eine Grenze an die Stellen, an denen ein Komma stehen muss.
4. Schau dir die Verbstellung genau an. Handelt es sich um einen Nebensatz oder um einen Hauptsatz?

### Beispiel:

Das Klassenlager findet in zwei Wochen statt | das verspreche ich euch.

1. Notrufe können über das Telefon per Fax und neuerdings auch über die App abgesetzt werden.
2. Es arbeiten Mitarbeiter mit speziellen Computerprogrammen in Notrufeinsatzstellen in denen Notrufe von Hilfesuchenden eingehen.
3. Dort sehen sie Fragen die sie dem Hilfesuchenden stellen müssen.
4. Sie tragen die Antworten ein dann gibt das Programm eine Empfehlung für die Einsatzkräfte.
5. Man muss als Hilfesuchender alle Fragen beantworten geduldig bleiben die eigenen Gedanken ordnen und genaue Angaben machen.
6. Die Informationen treffen dann in der Feuerwache in der Nähe des Hilfesuchenden ein und schon macht sich Hilfe auf den Weg.
7. Das passiert alles oft schon während das Notrufgespräch noch läuft.
8. Die Hilfesuchenden denken oft sie würden bei der Feuerwache um die Ecke anrufen.



## Lösungen zum Übungsblatt „Notrufleitstelle“

1. Notrufe können über das Telefon per Fax und neuerdings auch über die App abgesetzt werden.
2. Es arbeiten Mitarbeiter mit speziellen Computerprogrammen in Notrufeinsatzstellen in denen Notrufe von Hilfesuchenden eingehen.
3. Dort sehen sie Fragen die sie dem Hilfesuchenden stellen müssen.
4. Sie tragen die Antworten ein dann gibt das Programm eine Empfehlung für die Einsatzkräfte.
5. Man muss als Hilfesuchender alle Fragen beantworten geduldig bleiben die eigenen Gedanken ordnen und genaue Angaben machen.
6. Die Informationen treffen dann in der Feuerwache in der Nähe des Hilfesuchenden ein und schon macht sich Hilfe auf den Weg.
7. Das passiert alles oft schon während das Notrufgespräch noch läuft.
8. Die Hilfesuchenden denken oft sie würden bei der Feuerwache um die Ecke anrufen.



Eine ganze Unterrichtsidee zu Kommas und Könige finden Sie hier: [https://web0.fhnw.ch/plattformen/zi/rs\\_11\\_2006\\_kommas-und-koenige/](https://web0.fhnw.ch/plattformen/zi/rs_11_2006_kommas-und-koenige/)

Neben den Strukturbetrachtungen können auch **Umformungsübungen** im Unterricht thematisiert werden:

**Umformungsübungen:** Die Lehrkraft unterteilt die Lerngruppe in Teams, die jeweils aus **A** und **B** bestehen. Sie gibt dem Teammitglied **A** jeweils eine bestimmte Anzahl komplexer Sätze vor, die dann von diesem Mitglied in einfache Sätze umgeformt werden müssen. Das Teammitglied **B** erhält hingegen bereits zerlegte Einzelsätze und bekommt den Auftrag, diese Einzelinformationen jeweils zu zusammengesetzten Sätzen zu verbinden. Nachdem beide Teammitglieder ihren Lösungsvorschlag verschriftlicht haben, wird verglichen. Stimmt das Ergebnis von A mit der Vorgabe von B überein und andersherum? Wenn nein, können verschiedene Lösungsvorschläge im Plenum diskutiert werden. Diese Übung verlangt **kein deklaratives Wissen**, kann auch in der Mitte eines Unterrichtsvorhabens eingesetzt werden und eignet sich zur Differenzierung in heterogene Teams, da der Arbeitsauftrag **B** einen höheren Schwierigkeitsgrad aufweist als Arbeitsauftrag **A**. Überdies kann über die verschiedenen Varianten, die von den Teammitgliedern jeweils produziert wurden, in den Bereich der Pragmatik eingestiegen werden, wo bspw. folgende Fragen thematisiert werden können: Welche Formulierungen sind in welchen Kontexten angemessen? In welchen Textsorten wird üblicherweise mit welchen Satzkonstruktionen gearbeitet?

## Aufgabe 6: Falsche Schreibungen

### Aufgabenmerkmale

Thema	Erkennen falscher Schreibungen, die sich alle auf Vokallängen- bzw. -kürzemarkierungen beziehen
Aufgabenbeschreibung	Bei den Teilaufgaben handelt es sich um einen wiederkehrenden Aufgabentyp, bei dem die Schülerinnen und Schüler falsche Schreibungen der präsentierten Wörter erkennen und durchstreichen müssen. Die präsentierten Sätze sind syntaktisch sehr einfach und der verwendete Wortschatz ist überwiegend als bekannt vorauszusetzen. Im Fokus dieser Aufgabe steht das Erkennen von <b>Vokallängen- und kürzungsmarkierungen</b> als Teil des <b>prozeduralen Wissens</b> der Schülerinnen und Schüler. Dass zwischen zwei Schreibungen ausgewählt werden kann, erleichtert die Bearbeitung der Teilaufgaben, da Wörter oft <b>ganzheitlich als Schemata</b> abgespeichert werden, so dass bei der Gegenüberstellung von Richtig- und Falschschreibungen intuitiv entschieden werden kann, welche Schreibung die richtige ist.
Textform	isoliertes Satzmaterial
Fokus	HSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung kennen und anwenden // MSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher beherrschen und (2.5.1); HSA: häufig vorkommende Wörter - auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter - richtig schreiben // MSA: häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben, (2.5.2)

RICHTIG	Welche Schreibung ist richtig? Streiche die jeweils falsche Schreibung durch. 1. a) Peter kauft auf der Kirmes ein <b>Los / Lees</b> . b) „Ich liebe <b>Kekse / Keckse!</b> “ c) Sie sprang <b>flott / flot</b> auf das Dach.
RICHTIG	2. a) Papa fegte die <b>Krümme / Krümel</b> weg. b) Der Seemann entdeckte einen <b>Kraken / Kraeken</b> .
RICHTIG	3. a) Im Garten benutze ich einen <b>Spaten / Spatten</b> . b) Oma bindet einen <b>Schaal / Schal</b> um.
RICHTIG	4. a) Der Bäcker kauft zehn <b>Säke / Säcke</b> Mehl. b) Der <b>Sog / Seh</b> des Wassers ist stark.
RICHTIG	5. a) Meine Turnschuhe haben einen <b>Reisverschluss / Reißverschluss</b> . b) Die Schillingstraße <b>kreutz / kreuzt</b> die Wallgasse.
RICHTIG	6. a) Er <b>sähgt / sägt</b> einen Ast ab. b) Der <b>Stier / Stiehr</b> ist gefährlich.

### Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung kennen und anwenden // MSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher beherrschen und (2.5.1); HSA: häufig vorkommende Wörter - auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter - richtig schreiben // MSA: häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben, (2.5.2)
Kompetenzstufe	1.) III, 2.) IV, 3.) III, 4.) II, 5.) III, 6.) Ib
Anforderungsbereich	I

## Aufgabenbezogener Kommentar

Mit dieser Aufgabe werden Kenntnisse der Vokallängen- bzw. -kürzemarkierungen in Schreibungen gängiger **Wörter als Teil des prozeduralen Wissens** überprüft, ohne dass diese selbst von den Schülerinnen und Schülern geschrieben werden müssen. Stattdessen wird die richtige Schreibung einer falschen Schreibung gegenübergestellt. Diese Strategie der Visualisierung verfolgen auch kompetente Schreibenden, wenn sie sich bei der Schreibung einzelner Wörter nicht sicher sind: Oft werden Wörter ganzheitlich als Schemata abgespeichert, so dass bei der Gegenüberstellung von Richtig- und Falschreibungen intuitiv entschieden werden kann, welche Schreibung die richtige ist. Die Gegenüberstellung erleichtert also die Bearbeitung der Teilaufgaben.

Die Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Teilaufgaben liegen an unterschiedlichen Merkmalen.

Bei „Los“ (1a), „Scha“ (3b) und „Sog“ (4b) widerspricht die Verschriftung auf dem ersten Blick dem silbischen Prinzip, denn der Vokal wird langgesprochen, obwohl die Silbe geschlossen ist. Die Schreibung ergibt sich hier aus **Plural**, bei dem das silbische Prinzip wieder greift. Die Pluralformen „Schale“ und „Soge“ sind zudem noch ungebräuchliche, sodass die Herleitung noch schwieriger ist. Ähnliches gilt für das Wort „sägt“ (6b) – hier lässt sich die Schreibung nur anhand des **Infinitivs** bestimmen („sägen“)

Die Wörter „Kekse“ (1b), „Krümel“ (2a), „Kraken“ (2b) und „Spaten“ (3a) können anhand des silbischen Prinzips hergeleitet werden – der jeweilige Vokal wird *lang gesprochen*, daher ist die **erste Silbe offen**. Besondere Schwierigkeiten gab es bei dem Wort „Krümel“, hier haben fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler der Pilotierungsstrichprobe die Falschreibung als richtig erkannt. Dies liegt daran, dass die morphologische Verwandtschaft zum Wort „Krumen“ nicht bewusst ist und sich im Alltag oft die falsche Lautung [ˈkrʏml] findet.

Auch die Wörter „Stier“ (6b) „Säcke“ (4a) lassen sich regelgeleitet herleiten: Das lange /i:/ wird im Erbwortgut des Deutschen systematisch mit <ie> verschriftet und der kurze Vokal in „Säcke“ wird regelgeleitet durch ein Silbengelenk markiert.

Auch bei dem Wort „Reißverschluss“ (5a) ist die ß-Schreibung klar geregelt: Nach langen Vokalen und Diphthongen wird ein stimmloses /s/ stets mit <ß> verschriftet.

Andererseits führt diese Regel bei Wörtern wie „Preis“ oder „Reis“ zur Verwirrung. Es ist deshalb wichtig, den Schülerinnen und Schüler zu erklären, dass diese Regel nur greift, **wenn das stimmlose /s/ in allen Ableitungen erhalten bleibt**.

Bei den Wörtern „flott“ (1c) und „kreuz“ (5b) greift jeweils das **morphologische** Prinzip.

Für das Wort „flott“ ist die Doppelkonsonantenschreibung am Wort selbst nicht silbisch zu erklären, sie erklärt sich aber an den flektierten Formen – das silbische Prinzip wird hier also vom morphologischen überlagert.

### 6.6 Anregungen für den Unterricht

Hier eignen sich dieselben Anregungen wie für die Aufgabe „Fehlende Buchstaben“.

# Aufgabe 7: Fremdwortschreibung

## Aufgabenmerkmale

Thema	Fremdwortschreibung
Aufgabenbeschreibung	<p>Die Aufgabe besteht aus einer kurzen und einfach verständliche Aufgabenstellung und überwiegend frequenten Fremdwortschreibungen.</p> <p>In Teilaufgabe 1 wird das Bearbeiten der Aufgabe zudem dadurch erleichtert, dass hier nur das Erkennen der richtigen Schreibweise und nicht das eigenständige Aufschreiben verlangt wird.</p> <p>In Teilaufgabe 2 müssen Alternativschreibungen eigenständig wiedergegeben werden. Dies erfordert die Erkenntnis, dass sich die Alternativen aus einer Angleichung an die deutsche Laut-Buchstaben-Zuordnung ergeben. Das offene Format erhöht zwar die Schwierigkeit der Bearbeitung, erlaubt aber einen diagnostischen Überblick darüber, was von den Schülerinnen und Schüler bereits eigenständig als Fremdgraphem identifiziert werden kann und in welchem Maße die deutsche Laut-Buchstaben-Zuordnung sicher beherrscht wird.</p> <p>Beide Teilaufgaben zielen auf die Wiedergabe <b>prozeduralen Wissens</b> auf der Ebene des <b>phonographischen, silbischen und morphologischen</b> Prinzips.</p>
Textform	isoliertes Wortmaterial
Fokus	HSA: häufig vorkommende Wörter - auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter - richtig schreiben // MSA: häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben, (2.5.2)

## Teilaufgabe 7.1

RICHTIG	In jeder Zeile ist nur eine Schreibung richtig. Kreuze sie an.			
	1. Nachos <input checked="" type="checkbox"/>	Natschos <input type="checkbox"/>	Natjos <input type="checkbox"/>	Nachoss <input type="checkbox"/>
RICHTIG	2. Aligator <input type="checkbox"/>	Aligathor <input type="checkbox"/>	Alligator <input checked="" type="checkbox"/>	Alligathor <input type="checkbox"/>
RICHTIG	3. Gahla <input type="checkbox"/>	Ghala <input type="checkbox"/>	Gala <input checked="" type="checkbox"/>	Galah <input type="checkbox"/>
RICHTIG	4. Metaffer <input type="checkbox"/>	Metafer <input type="checkbox"/>	Methapher <input type="checkbox"/>	Metapher <input checked="" type="checkbox"/>
RICHTIG	5. Labjürint <input type="checkbox"/>	Labyrinth <input checked="" type="checkbox"/>	Lapyurint <input type="checkbox"/>	Lhabyrint <input type="checkbox"/>
RICHTIG	6. Prothein <input type="checkbox"/>	Prothien <input type="checkbox"/>	Protein <input checked="" type="checkbox"/>	Prohtein <input type="checkbox"/>
RICHTIG	7. Ski <input checked="" type="checkbox"/>	Schie <input type="checkbox"/>	Schih <input type="checkbox"/>	Skie <input type="checkbox"/>
RICHTIG	8. Kiosq <input type="checkbox"/>	Ciosc <input type="checkbox"/>	Kiosk <input checked="" type="checkbox"/>	Ciosk <input type="checkbox"/>

## Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: häufig vorkommende Wörter - auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter - richtig schreiben // MSA: häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben, (2.5.2)
Kompetenzstufe	1.) Ib, 2.) III, 3.) III, 4.) III, 5.) Ib, 6.) Ib, 7.) Ib, 8.) Ia
Anforderungsbereich	I

## Aufgabenbezogener Kommentar

Mit dieser Aufgabe werden Kenntnisse über die Schreibung gängiger **Fremdwörter als Teil des prozeduralen Wissens** überprüft, ohne dass diese selbst von den Schülerinnen und Schülern geschrieben werden müssen. Stattdessen werden die richtigen Schreibungen jeweils drei falschen Schreibungen gegenübergestellt. Diese Strategie der Visualisierung verfolgen auch kompetente Schreibenden, wenn sie sich bei der Schreibung einzelner Wörter nicht sicher sind: Oft werden Wörter ganzheitlich als Schemata abgespeichert, so dass bei der Gegenüberstellung von Richtig- und Falschreibungen intuitiv entschieden werden kann, welche Schreibung die richtige ist.

Linguistisch betrachtet lassen sich Fremdwörter auf zweifache Weise beschreiben: Wurde es aus **einer anderen Sprache übernommen** (diachrone Perspektive)? Oder: Unterscheidet es sich von **typisch deutschen Wörtern** (synchrone Perspektive)? Für den Unterricht ist die synchrone Perspektive gewinnbringend: Ein Fremdwort liegt vor, wenn ein Wort in bestimmten Eigenschaften von der phonologischen, prosodischen, morphologischen oder orthografischen Struktur deutscher Erbwörter abweicht.

Einerseits haben die **Bekanntheit der Wörter und ihre Gebrauchshäufigkeit** einen Einfluss auf unsere subjektive Wahrnehmung von Fremdheit. Andererseits veranlassen uns strukturelle Aspekte – wie der Klang, die Betonung und die Orthografie –, Fremdheit objektiv zu beurteilen.

So stellen die Schreibungen in 1, 5, 6, 7 und 8 aufgrund ihrer hohen, alltäglichen Frequenz keine besondere Schwierigkeit dar.

Gerade das Wort „*Kiosk*“ dürfte im Alltag kaum noch als Fremdwort wahrgenommen werden, obwohl es in seiner Orthographie von der deutschen Stammschreibung abweicht. Eine wichtige Erkenntnis bei der Untersuchung von Fremdwortschreibungen, die sich bei diesem Wort anbietet, ist zum Beispiel, dass ein langes /i:/, das im Erbwortgut des Deutschen systematisch mit <ie> verschriftet wird, in den meisten Fremdwörtern als einfaches <i> ohne Längenmarkierung geschrieben wird (Bsp.: *Krise, Maschine, Vitamine, etc.*). Die Bewusstmachung, dass es sich bei den genannten Wörtern um Fremdwörter handelt, hilft nicht nur bei der Schreibung von Fremdwörtern, die ein langes /i:/ beinhalten: Die Schülerinnen und Schüler können auch erkennen, dass die Verschriftung des langen /i:/ mit <ie> in deutschen Wörtern regelmäßig ist, da Abweichungen dem Fremdwortbereich zuzuordnen sind.

Die richtigen Schreibungen in 2 und 3 sind zum einen weniger gebräuchlich. Zum anderen wird das richtige Erkennen des Wortes „*Gala*“ dadurch erschwert, dass sich die orthografische und prosodische Struktur hier von der deutschen nicht unterscheidet, man kann das Wort also nicht aufgrund eines Fremdgraphems oder einer anderen Betonung erkennen. Ähnlich verhält es sich bei dem Wort „*Alligator*“, das sich im Wesentlichen in der Betonung von deutschen Wörtern unterscheidet, die aber in der Visualisierung nicht ersichtlich ist.







Das Wort „*Metapher*“ ist den Schülerinnen und Schülern zwar bekannt, hier liegt die Schwierigkeit aber darin, zu erkennen, welche unterschiedlichen Fremdgrapheme bzw. -morpheme hier zu identifizieren sind. Neben der richtigen Antwort wurde hier in der Pilotierungsstichprobe am häufigsten die Schreibung „*Methapher*“ ausgewählt, weil Schülerinnen und Schüler das <th> neben dem <ph> als prototypische Fremdwortgraphemmarkierung lernen und „*Meta*“ nicht als eigenständiges fremdsprachliches Präfix erkennen.



## Teilaufgabe 7.2

7.2 Fremdwörter können in der deutschen Rechtschreibung auch in unterschiedlichen Schreibweisen geschrieben werden.

Schreibe für die folgenden Wörter jeweils eine andere Schreibweise auf.

- 1 Delphin:  \_\_\_\_\_
- 2 Joghurt:  \_\_\_\_\_
- 3 Spaghetti:  \_\_\_\_\_
- 4 circa:  \_\_\_\_\_
- 5 Thunfisch:  \_\_\_\_\_
- 6 Cousine:  \_\_\_\_\_

RICHTIG	bei 1) Delfin
RICHTIG	bei 2) Jogurt
RICHTIG	bei 3) Spagetti
RICHTIG	bei 4) zirka
RICHTIG	bei 5) Tunfisch
RICHTIG	bei 6) Kusine

### Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung kennen und anwenden // MSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher beherrschen und (2.5.1); HSA: häufig vorkommende Wörter - auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter - richtig schreiben // MSA: häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben, (2.5.2)
Kompetenzstufe	1.) II, 2.) III, 3.) III, 4.) V, 5.) III, 6.) V
Anforderungsbereich	I

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, alternative Schreibweisen von Fremdwörtern eigenständig wiedergeben zu können. Dazu müssen die Schülerinnen und Schüler wissen, dass sich die alternativen Schreibweisen aus **der Angleichung an die deutsche Laut-Buchstaben-Zuordnung** ergeben und die Grundregeln dieser Zuordnung beherrschen, um die Fremdgrapheme in den jeweiligen Schreibungen identifizieren und anpassen zu können. Die Teilaufgaben ermöglichen somit zum einen einen guten Überblick, welche Fremdgrapheme bereits identifiziert werden können und zum anderen, in welchem Maße die deutsche Phonem-Graphem-Zuordnung bereits beherrscht wird.

Das Wort „Delfin“ ist zum einen sehr gebräuchlich, zum anderen ist der Umstand, dass ein /f/ in griechischen Wörtern mit <ph> verschriftet wird, eines der bekanntesten, prototypischen Merkmale

beim Erkennen eines Fremdwortes, sodass die Bearbeitung von 1 keine größere Schwierigkeit darstellt.

Bei den Alternativschreibungen 2 und 3 muss jeweils das <gh> als abweichend erkannt werden. Obwohl beide Wörter relativ frequent sind, wird die Bearbeitung dadurch erschwert, dass hier erkannt werden muss, dass das <gh> hier nicht durch eine Morphemgrenze, also durch die Zusammensetzung zweier Morpheme, entsteht (z. B.: „*Burghof*“), sondern die ersten Silben beider Wörter offen sind und <gh> somit eine Graphemverbindung ist, die es im Deutschen nicht gibt.

Die Schwierigkeit bei dem Wort „*circa*“ wird vor allem dadurch bedingt, dass hier erkannt werden muss, dass das Graphem <c> innerhalb eines Wortes durch zwei unterschiedliche Phoneme /'ts/ und /k/ realisiert wird und somit in der Anpassung auch durch zwei unterschiedliche Grapheme ersetzt werden muss.

Das Wort „*Thunfisch*“ bereitet hingegen weniger Schwierigkeiten, da das Grundwort „Fisch“ als bekannt vorauszusetzen ist, was die Lokalisierung und darauffolgende Anpassung der fremden Graphemverbindung <Th> zu <T> erleichtert. Zudem kann durch den Anlaut eine Morphemgrenze direkt ausgeschlossen werden.

Die Schwierigkeit bei der Anpassung des Wortes „*Cousine*“ liegt zum einen an der geringen Gebrauchshäufigkeit des Wortes. Zum anderen aber auch daran, dass hier die Alternativschreibung nicht komplett an die deutsche Laut-Buchstaben-Zuordnung angeglichen wurde: Im Wort /ku'zi:nə/ findet sich ein /i:/, das im Erbwortgut des Deutschen systematisch mit <ie> verschriftet wird, in der Alternativschreibung aber mit <i> verschriftet wird. Schülerinnen und Schüler, die hier *Kusiene*\* schreiben, haben das Wort komplett der deutschen Phonem-Graphem-Verbindung angeglichen, beherrschen diese also sicher. Es fehlt ihnen aber das Wissen über typische Fremdwort-Suffixe: Dass die Schreibung nicht komplett angeglichen wurde, liegt daran, dass „-ine“ ein französisches Wortbildungssuffix für Nomen ist, das hier erhalten bleiben muss. Um diese Teilaufgabe korrekt zu lösen, müssen Schülerinnen und Schüler also auch über Wissen über Suffixe, die in Fremdwörtern vorkommen können, verfügen. Gerade anhand dieser Teilaufgabe kann man überlegen, warum es sinnvoll ist, bestimmte Prä- und Suffixe nicht der deutschen Lautung anzupassen: Es handelt sich um unselbständige Wortbildungsmorpheme, die bestimmte Wortarten anzeigen.

## 6.7 Anregungen für den Unterricht

Auf die Fremdwortschreibung sollte erst dann ausführlich eingegangen werden, wenn die Prinzipien der deutschen Rechtschreibung sicher erfasst wurden.

Für einen Einstieg eignet sich die Frage, woran man eigentlich erkennt, dass ein Fremdwort vorliegt, und was ein Fremdwort von einem Lehnwort unterscheidet. Hierfür eignet sich auch das Pseudofremdwort „Handy“ sehr gut, da es diachron nicht fremd ist (weil es bekanntlich aus keiner anderen Sprache stammt), synchron aber aufgrund der Y-Schreibung ein Fremdwort simuliert.

Dann können auf der Basis der orthografischen Prinzipien Unterschiede zwischen Erbwort- und Fremdwortschreibungen (z. B. hinsichtlich des Buchstaben-Inventars, der Buchstaben-Kombinationen oder der Laut-Buchstaben-Korrespondenz) und nach Möglichkeit (und ggf. auch in Anbindung an den Fremdsprachenunterricht) Regelmäßigkeiten der Fremdwortschreibung herausgestellt werden. So könnte beispielsweise für das Wort „*Cousine*“ festgestellt werden, dass es aus dem Französischen stammt (diachroner Aspekt). Weiterhin kann festgehalten werden, dass im Französischen ein /u/ in der Regel mit einem <ou> verschriftet wird, wohingegen im Deutschen der Laut manchmal mit einem Dehnungs-h als <uh> (z. B. „*Stuhl*“) verschriftet wird (synchroner Aspekt). Hier könnte man auch überlegen, wie dieses Phonem in anderen Sprachen verschriftet wird.

Wie oben schon erwähnt, ist eine weitere, wichtige Erkenntnis bei der Untersuchung von Fremdwortschreibungen auch, dass ein langes /i:/, das im Erbwortgut des Deutschen systematisch mit <ie> verschriftet wird (siehe Teilaufgabe 4.2.6), in den meisten Fremdwörtern als einfaches <i> ohne Längenmarkierung geschrieben wird (Bsp.: *definitiv*, *Maschine*, *Vitamine*, etc.). Hier muss man den Lernenden bewusstmachen, dass es sich bei den genannten Wörtern um Fremdwörter handelt, nicht nur bei der Schreibung von Fremdwörtern, die ein langes /i:/ beinhalten: Die Schülerinnen und Schüler können auch erkennen, dass die Verschriftung des langen /i:/ mit <ie> in deutschen Wörtern regelmäßig ist, da Abweichungen von dieser Regel dem Fremdwortbereich zuzuordnen sind. Eine

deutsche Dehnungsgrafie weisen die Fremdwörter nur in wenigen Fällen auf, ein Dehnungs-h kommt nicht vor.

Ähnlich verhält es sich mit dem <y> als prototypischer Fremdwortmarkierung. Allerdings kann das Graphem <y> im Deutschen unterschiedlich lautlich realisiert werden. In der Teilaufgabe 4.1.5 im Wort „Labyrinth“ ist es als /y/ realisiert, man könnte aber auch Wörter suchen lassen, in denen es als /ai/ realisiert wurde (z. B. „Hype“) und dann die synchrone Perspektive verlassen und überlegen, warum es in unterschiedlichen Wörtern unterschiedlich realisiert wird (diachrone Perspektive).


Hierzu eignen sich zum Beispiel auch Übungen, bei denen Wörter nur in Lautschrift vorgegeben werden und die Schülerinnen und Schüler diese verschriften sollen:

- Das ist ein schwieriges \_\_\_\_\_ [ ' pʊz ] mit so vielen Teilen.
- Wo ist die \_\_\_\_\_ [ tɔalete ] ?
- Ich esse gerne [ pɔm ' frɪt ].
- Das [ ' be:bi ] ist sehr süß.
- Der [ klaun ] hat mir im Zirkus am besten gefallen.
- Durch die Wüste fährt man am besten mit einem \_\_\_\_\_ [ dʒi:p ].
- Das ist aber ein seltenes \_\_\_\_\_ [ fɛno ' me:n ] .


In Anlehnung an die Schwierigkeiten beim Erkennen der richtigen Schreibung der Wörter „Metapher“ und „Kusine“ ist es auch hilfreich, in Fremdwörtern häufig vorkommende Prä- und Suffixe herauszustellen (z. B. *meta-*, *prä-*, *post-*, *de-*, *-ion*, *-iv*, *-ist*, *-ant*, etc.) und Wortbildungen im Bereich der Fremdwörter zu analysieren. Hierzu können auch induktive Überlegungen an Kunstwörter helfen, da die Schülerinnen und Schüler hier keinen semantischen Zugang brauchen, sondern rein über die Wortbildung argumentieren können:

Folgende Wörter sind Kunstwörter, die es so zwar nicht gibt, die aber die Eigenschaften bestimmter Fremdwörter besitzen. Entscheide für die folgenden Kunstwörter, welche Schreibung richtig ist und erkläre, woran man dies erkennen kann.

- a)  Massathäk       Massathek

 .....

- b)  Rofagenese       rofagenese

 .....

Nicht alle Fremdwörter lassen sich jedoch gleichermaßen gut mithilfe eines systematischen Zugriffs behandeln. Fremdwörter, bei denen ein systematischer Zugriff nicht oder nur schwerlich möglich ist, müssen eingepägt und durch häufiges Üben automatisiert werden. Dabei kann auch die Explizitlautung helfen: Als Gedächtnisstütze kann neben der korrekten Aussprache der Fremdwörter auch die Aussprache, die gemäß deutscher Laut-Buchstaben-Beziehungen nahe liegt, eingepägt werden (z. B. bei *Por.te.mon.na.i.e*).

Letztlich sollte im Zusammenhang mit der Fremdwortschreibung auch der Umgang mit Wörterbüchern geübt werden. Denn bei Unsicherheit zielgerichtet nachschlagen zu können, ist ebenfalls Teil von Rechtschreibkompetenz.

Wie man aber bei allen Anregungen sieht, ist die Voraussetzung für das Erkennen der Kriterien des Fremdwortschatzes ein sicheres Verständnis für die Gesetzmäßigkeiten des Erbwortschatzes.



Die Zeitschrift *Deutsch. 5-10* widmete den Fremdwörtern 2021 eine Ausgabe, in der Sie noch mehr Unterrichts Anregungen finden können: Betzel, D. (Hrsg.). (2021, Juni). Fremdwörter. Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10. (67/2021), 1-40.

## 7. Literaturverzeichnis

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss: Beschluss vom 4.12.2003.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch: Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i.d.F. vom 23.06.2022).

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

Gold, Andreas / Mokhlesgerami, Judith / Rühl, Katja / Schreblowski, Stephanie / Souvignier, Elmar (2006): Wir werden Textdetektive. Lehrermanual (Lernmaterialien). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Köster, Juliane (2005): Wodurch wird ein Text schwierig? Ein Text für die Fachkonferenz. In: Deutschunterricht 58, S. 34-39.

Köster, Juliane (2006): Bildungsstandards und Lesekompetenz. In: Gaiser, Gottlieb / Münchenbach, Siegfried (Hrsg.): Leselust dank Lesekompetenz. Leseeziehung als fächerübergreifende Aufgabe. Donauwörth: Auer, S. 219-231.

Richter, Tobias / Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 25-58.

Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Streblow, Lilian (2004): Zur Förderung der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich / Artelt, Cordula / Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275-305.

### 7.2 für den Kompetenzbereich ‚Orthografie‘

Augst, Gerhard / Dehn, Mechthild (2011): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. Stuttgart: Klett.

Bredel, Ursula (2011): Interpunktion. Heidelberg: Winter.

Dehn, Mechthild (1987): Lesen und Schreiben lernen. Die Grundschulzeitschrift, 1. Jg. Heft 7.

Eisenberg, Peter / Feilke, Helmuth (2001): Rechtschreiben erforschen. In: Praxis Deutsch, Heft 170, S. 6-35.

Eisenberg, Peter / Spitta, Gudrun / Voigt, Gerhard (1994): Schreiben: Rechtschreiben. In: Praxis Deutsch, Heft 124, S. 14-25.

Fuhrhop, Nanna (2009): Orthografie. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Fuhrhop, Nanna / Müller, Astrid (2010): Schriftstrukturen entdecken. In: Praxis Deutsch, Heft 221, S. 4-13.

Günther, Hartmut (1993): Erziehung zur Schriftlichkeit. In: Eisenberg, Peter / Klotz, Peter (Hrsg.): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart: Klett, S. 85-96.

Hinney, Gabriele (1997): Neubestimmung von Lerninhalten für den Rechtschreibunterricht. Ein fachdidaktischer Beitrag zur Schriftaneignung als Problemlöseprozess. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kammer, Marion von der (2001): Man ist, was man isst. Den Doppelkonsonanten anhand authentischer Texte untersuchen. In: Praxis Deutsch, Heft 170, S. 40-43.

Klieme, Eckhard (Hrsg.) / Beck, Bärbel (Hrsg.) (2007): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim u.a. : Beltz

Lindauer, Thomas / Schmellentin, Claudia (2008): Studienbuch Rechtschreibdidaktik. Zürich: Orell Füssli Verlag AG (UTB).

Lindauer, Thomas / Senn, Werner (2010): Die Sprachstarken. Deutsch für die Primarstufe 6. Klasse. Kommentarband. Zug: Klett und Balmer Verlag.

Müller, Astrid (2010): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Ossner, Jakob (2006): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh.

Spitta, Gudrun. (1988): Von der Druckschrift zur Schreibschrift (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Scriptor.

## **8. Literaturempfehlungen**

### **8.1 für den Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Brüggemann, Jörn (Hrsg.) (2019): Bitte schön sachlich! Literaturwissenschaftliche und 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.): Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie. Göttingen: Hogrefe, S. 279-290.
- Drommler, Rebecca / Linnemann, Markus / Becker-Mrotzek, Michael / Haider, Hilde / Stevens, Tobias / Wahlers, Judith (Hrsg.) (2006): Lesetest für Berufsschüler/innen. LTB-3. Duisburg: Gilles & Francke (KöBeS Heft 3 = Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik).
- Efing, Christian / Janisch, Nina (Hrsg.) (2006): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Feilke, Helmuth (2002): Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten. In: Praxis Deutsch, Heft 176, S. 58-64.
- Gailberger, Steffen (2011): Lesen durch Hören – Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Weinheim: Beltz.
- Gaiser, Gottlieb / Münchenbach, Siegfried (Hrsg.) (2006): Leselust dank Lesekompetenz. Leseerziehung als fächerübergreifende Aufgabe. Donauwörth: Auer.
- Gravert-Götter, Helga (2005): Wer liest was? Lesen beobachten mit dem LesePASS. In: Praxis Deutsch, Heft 194, S. 28-30.
- Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: München.
- Grütz, Doris / Pfaff, Harald (2006): Sachtexte in der Hauptschule verstehen – vom Vorrang des Mündlichen. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide), Heft 1, S. 53-63.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch, Heft 176, S. 6-18.
- Hurrelmann, Bettina (2007): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (= Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1). Seelze-Velber und Zug: Kallmeyer & Klett und Balmer, S. 18-29.
- Kämper-van den Boogaart, Michael / Pieper, Irene (2008): Literarisches Lesen. In: Böhnisch, Martin (Hrsg.): Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik „Kompetenzen im Deutschunterricht“ (Didaktik Deutsch Sonderheft). Hohengehren: Schneider, S. 46-66.
- Klipcera, Christian / Gasteiger-Klipcera, Barbara (2004): Aufbau von Lesefertigkeiten. In: Lauth, Gerhard / Grünke, Matthias / Brunstein, Joachim (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie. Göttingen: Hogrefe, S. 268-279.
- Kutzelmann, Sabine / Rosebrock, Cornelia (2018): Praxis der Lautleseverfahren. Baltmannsweiler: Schneider.
- Lauth, Gerhard / Grünke, Matthias / Brunstein, Joachim (Hrsg.) (2004): Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie. Göttingen: Hogrefe.
- Menzel, Wolfgang (2002): Lesen lernen dauert ein Leben lang. Methoden zur Verbesserung der Lesefähigkeit und des Textverständnisses. In: Praxis Deutsch, Heft 176, S. 20-24.
- Nix, Daniel (2007): Vorleseübung als Wortschatztraining. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Hohengehren: Schneider, 157-159.

Philipp, Maik / Schilcher, Anita (Hrsg.) (2012): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze: Klett Kallmeyer.

Philipp, Maik / Brändli, Martin / Kirchhofer, Katharina C. (Hrsg.) (2014): Kooperatives Lesen: Lesefluss, Textverstehen und Lesestrategien verbessern. Seelze: Klett Kallmeyer.

Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel / Rieckmann, Carola / Gold, Andreas (Hrsg.) (2017): Leseflüssigkeit Fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. 5. Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer.

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Heft 200.

Spinner, Kaspar H. (2015): Lesen – mit Texten umgehen. In: Baurmann, Jürgen / von Brand, Tilman / Menzel, Wolfgang / Spinner, Kaspar H.: Methoden im Deutschunterricht.

Willenberg, Heiner (2007): Der Lehrer als Meisterleser. In: ders. (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 181-187.

## **8.2 für den Kompetenzbereich ‚Orthografie‘**

Bangel, Melanie (2014): Warum Pilz und nicht Piltz? Spielerisch über Schreibungen reflektieren. In: Praxis Deutsch, Heft 248, S. 31–36.

Bredel, Ursula (2006): Orthographische Zweifelsfälle. Basisartikel. In: Praxis Deutsch, Heft 198, S. 6–16.

Bredel, Ursula / Müller, Astrid / Hinney, Gabriele (2010): Schriftsystem und Schriffterwerb: linguistisch - didaktisch – empirisch. Berlin: De Gruyter.

Bredel, Ursula (2011): Wo steht das Verb? Hauptsätze und Nebensätze erkennen lernen. In: Praxis Deutsch, Heft 226, S. 30–40.

Bredel, Ursula (2011): Merksätze – Die Relation zwischen orthographischem Können und orthographischem Wissen. In: Bredel, Ursula / Tilo Reißig (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 409-421.

Bredel, Ursula / Reißig, Tilo (2011): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Eisenberg, Peter (2013a): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort. Weimar: Metzler.

Eisenberg, Peter (2013b): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz. Weimar: Metzler.

Esslinger, Christine (2018): Wie steuern Kommas das Lesen? In: Deutschunterricht, Heft 1, S. 20–25.

Fuhrhop, Nanna (2006): Erfolg versprechend oder erfolgversprechend? Zur Getrennt- und Zusammenschreibung. In: Praxis Deutsch, Heft 198, S. 48–53.

Fuhrhop, Nanna / Schreiber, Niklas (2015): Hauptgleis – Nebengleis – Weiche. Wie wir Einschübe sichtbar machen. In: Praxis Deutsch, Heft 254, S. 48–53.

Fuhrhop, Nanna (2017): Getrennt- und Zusammenschreibung. In: Baurmann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens, S. 276-279.

Gorschlüter, Sabine (2005): „Wohin? Wohin? Schöne Müllerin!“ Zeichensetzung im Fokus bei drei Balladen von J. W. von Goethe. In: Praxis Deutsch. Heft 191, S. 36–42.

Lindauer, Thomas / Sutter, Elisabeth (2005): Könige, Königreiche und Kommaregeln. Eine praxistaugliche Vereinfachung des Zugangs zur Kommasetzung. In: Praxis Deutsch, Heft 191, S. 28–35.

Lindauer, Thomas / Sutter, Elisabeth (2006): Kommas und Könige. Unterrichtsmaterialien. Online-Material, geprüft am 20.11.2023: <[https://web0.fhnw.ch/plattformen/zi/wp-content/uploads/2012/04/KommasKoenige\\_Rundschreiben\\_11\\_2006.pdf](https://web0.fhnw.ch/plattformen/zi/wp-content/uploads/2012/04/KommasKoenige_Rundschreiben_11_2006.pdf)>

Lindauer, Thomas (2011): Das Komma zwischen Verbgruppen setzen. In: Bredel, Ursula / Reißig, Tilo (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.



Metzger, Stefan (2017): Grammatik unterrichten mit dem Feldermodell. Didaktische Grundlagen und Aufgaben für die Orientierungsstufe. Seelze: Friedrich.

Müller, Astrid (Hrsg.) (Juli, 2021): Rechtschreiben üben. Praxis Deutsch, Nr. 288

Noack, Christina (2006): „Aber Wie-Wörter schreibt man doch klein!“. In: Praxis Deutsch 33 (2006), Heft 198, S. 36-43.

Noack, Christina (2010): Entdeckung der Großschreibung. In: Bredel, Ursula / Müller, Astrid / Hinney, Gabriele (Hrsg.): Schriftsystem und Schriffterwerb. Berlin / New York: Walter de Gruyter, S. 585-600.

Noack, Christina (2018): Kommasetzung ist schwer, oder? So einfach kann es sein: Drei Grundregeln reichen, um fast alle Kommas richtig zu setzen. Basisbeitrag. In: Deutschunterricht, Heft 1, S. 4–10.

Paxa, Anne-Marie (2013): Erwerb der Fremdwortschreibung. Dissertation Universität Hildesheim. Online verfügbar, geprüft am 20.11.2023, unter [https://hildok.bsz-bw.de/files/189/Erwerb\\_der\\_Fremdwortschreibung.pdf](https://hildok.bsz-bw.de/files/189/Erwerb_der_Fremdwortschreibung.pdf)

Röber-Siekmeyer, Christa (1999): Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig: Klett.

Stadter, Andrea (2001): Wordscouts wanted! In: Praxis Deutsch, Heft 165, S.36–43.

Wöllstein, Angelika (2015): Das topologische Modell für die Schule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

## 9. 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 weitgehend automatisiert ist.

**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 Redeinhalts wieder, ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder genaue Reihenfolge zu erheben.

**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)

**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 Perspektive des Sprechers / der Sprecherin 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 KERMIT-8 Deutsch werden Grapheme in spitzen Klammern notiert: „Dem Phonem /ks/ wird das Graphem <chs> zugeordnet.“

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

**Homodiegetisches Erzählen:** Liegt vor, wenn die Erzählinstanz 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 und den Rückgriff auf Vor- und Weltwissen verlangt. Für die Kohärenz des Textes und mithin das Textverstehen sind Inferenzen notwendig.

**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 zueinanderstehen, 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 ein festes 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 Nomens.

**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 Deklinationendung berücksichtigt werden.

**Phonem:** Kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der gesprochenen Sprache. Phoneme werden im Kontext von KERMIT-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-sef“).

**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 (auch: lange und kurze Vokale) 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.