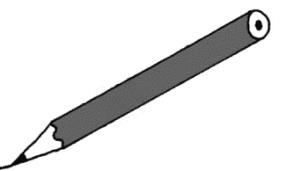


# Kompetenzen **ermitteln**

Deutsch  
Didaktisches Material

2024

8



Version **C**



Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

die vorliegende Veröffentlichung enthält die Aufgabenstellungen, Lösungen und didaktischen Kommentierungen der *KERMIT 8 Deutsch – Erhebung (Testheft C, 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 C 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. Allgemeine Erläuterungen zu KERMIT-8 im Fach Deutsch</b> .....                            | <b>5</b>   |
| <b>2. 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‘<br>7 |            |
| 2.3 Kompetenzen im Kompetenzbereich ‚Orthografie‘ .....   | 9          |
| 2.4 Kompetenzstufenmodell für den Kompetenzbereich ‚Orthografie‘ .....                          | 10         |
| <b>3. 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. Anregungen für den Unterricht im Kompetenzbereich ‚Orthografie‘</b> .....                 | <b>20</b>  |
| <b>5. 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: Lie Detectors</b> .....   | <b>52</b>  |
| 5.2 Anregungen für den Unterricht .....   | 67         |
| <b>6. Orthografie</b> .....   | <b>80</b>  |
| <b>Aufgabe 1: Gullivers Reisen</b> .....  | <b>80</b>  |
| 6.1 Anregungen für den Unterricht .....   | 82         |
| <b>Aufgabe 2: Bewerbungsschreiben</b> .....   | <b>89</b>  |
| 6.2 Anregungen für den Unterricht .....   | 97         |
| <b>Aufgabe 3: Fenster</b> .....   | <b>111</b> |
| 6.3 Anregungen für den Unterricht .....   | 114        |
| <b>Aufgabe 4: Groß oder klein?</b> .....  | <b>121</b> |
| 6.4 Anregungen für den Unterricht .....   | 124        |
| <b>Aufgabe 5: Murphys Gesetz</b> .....  | <b>130</b> |
| 6.5 Anregungen für den Unterricht .....   | 132        |
| <b>Aufgabe 6: Zauberlehrling</b> .....  | <b>144</b> |
| 6.6 Anregungen für den Unterricht .....   | 151        |
| <b>7. Literaturverzeichnis</b> .....  | <b>160</b> |
| 7.1 für den Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ .....                      | 160        |
| 7.2 für den Kompetenzbereich ‚Orthografie‘ .....  | 160        |
| <b>8. Literaturempfehlungen</b> .....   | <b>161</b> |
| 8.1 für den Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ .....                      | 161        |
| 8.2 für den Kompetenzbereich ‚Orthografie‘ .....  | 163        |
| <b>9. Glossar</b> .....   | <b>164</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 fikionalisierende 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 Leseflüchtigkeit, genannt fluency (Rosebrock/Nix 2008). Die Leseflüchtigkeit 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 Leseflüchtigkeit und dem Textverstehen. Der Begriff der Leseflüchtigkeit 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:

| Textmerkmale   |   | Voraussetzungen von Texten   |  |
|--|---|--|--|
| Komplexität  | Ästhetische Evidenz   | Weltwissen   | Intertextuelles Wissen   |
| <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:<br>gastfreundlich: „an dessen Tisch Menschen immer willkommen waren“ ODER Zeile (18 bis) 19<br>UND<br>humorvoll: „(seine blauen Augen blitzten) [...] voller Humor“ ODER Zeile (23 bis) 24<br>UND<br>beliebt: „(Der Mann, der) [...] einen riesigen Freundeskreis hatte.“ ODER Zeile 15 (bis) 16)<br>ODER<br>„der jeden Abend [...] bei irgendwelchen Treffen mit Freunden oder Nachbarn war“ ODER Zeile 16 (bis) 17)<br>ODER<br>„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



## 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*

„DL 07204a

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 ~~hat~~ ~~gefunden~~ es 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)<br>UND<br>Vorteil für die Söhne: (Sicherung der) Ausbildung / des Studiums (vgl. Zeile 37 bis 38)<br>UND<br>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);<br>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.<br>UND<br>bei b) „Sein Vater war nur noch im Stand-by-Modus.“ (Zeile 42)<br>ODER<br>„[...] als hätte jemand [...] von diesem Menschen nur die Hülle übrig gelassen.“ (Zeilen 30 bis 32)<br>ODER<br>Zeile 42<br>ODER<br>Zeilen 30 bis 32 |
| FALSCH  | bei a) alle anderen Antworten, auch: Der Vater ist alt.<br>ODER<br>Der Vater hat sich verändert.<br>ODER<br>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. 19-202.

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<br>ODER<br>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.<br>ODER<br>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 auf gebe*“ (Zeile 37) enthält ...

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

|         |                  |
|---------|------------------|
| RICHTIG | 1: ja<br>2: nein |
| RICHTIG | 3: ja<br>4: nein |

## Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

- Zu 1): Zur Bestätigung von Aussage a) muss das unmittelbare Textumfeld (vgl. Zeile 36 bis 39) des Zitats betrachtet werden, da hier die Gründe, die sein Vater für den Umzug nach Deutschland anführt, in indirekter Rede wiedergegeben werden. Bei dem zitierten Satz handelt es sich um eine Schlussfolgerung aus den zuvor angeführten Gründen und somit um die **Erklärung** dafür, dass die Familie Namibia verlassen musste. Die Falsifizierung von Aussage b) hingegen erfordert neben der lokalen Betrachtung der Textstelle auch einen Rückgriff auf das globale 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<br>↓ | Überschrift |                            |
|------------|------------------|----------------|-------------|----------------------------|
| 1          | Zeilen 1 bis 13  |                | A           | Das Leben früher und heute |
| 2          | Zeilen 14 bis 31 |                | B           | Schein und Sein            |
| 3          | Zeilen 32 bis 39 |                | C           | Besuch im Keller           |
| 4          | Zeilen 40 bis 45 |                | D           | Die Vernunftentscheidung   |

|         |                  |
|---------|------------------|
| RICHTIG | C<br>A<br>D<br>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 zuordnen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler die jeweilige Hauptaussage (Proposition) des Textabschnitts erfassen. Die Aufgabenbearbeitung wird dadurch unterstützt, dass die strukturelle und formale Organisation des Textes durch die Zeilenangaben in der Aufgabenstellung bereits vorgegeben ist. Auch thematisch lassen sich die einzelnen Abschnitte deutlich voneinander abgrenzen bzw. den vorgegebenen Überschriften zuordnen. Erschwert wird die Aufgabenbearbeitung jedoch dadurch, dass es sich bei den angegebenen Überschriften nicht um Paraphrasen einzelner Sätze aus dem jeweiligen Abschnitt handelt, sondern dass sie vielmehr auf darin verstreute Informationen bezogen sind. Die Aufgabe lässt sich daher nicht über das Lokalisieren einzelner Textstellen lösen.

## Teilaufgabe 1.13

1.13

a) Aus wessen Sicht wird hier erzählt?



---

b) Was soll diese Perspektive bewirken?



---



---

|         |  |
|---------|--|
| RICHTIG | bei a) sinngemäß: aus der Sicht von Milo<br>UND<br>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?

Es 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.

DE07215a, DE07215b

**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 <sup>früher</sup> ~~früher~~ und heute lebt

DE07215a, DE07215b

**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.

Singemäß 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?

02.07.21.6a

☒ In „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?

02.07.21.6a

☒ das der Vater 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 Mobbingerfahrungen unter dem Schutz der literarischen Freiheit zu thematisieren.



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

Gerade im Hinblick auf die Schwierigkeit von Teilaufgabe 8 eignen sich 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<br><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.<br>„Hey, Dad! Alles klar?“   |
| B<br><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<br><input type="radio"/> | <i>Na logisch! Alles bestens!</i><br>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<br><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.<br>„Und erzähl: Wie ist es in der Schule?“   |
| E<br><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<br><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.<br>Aber seitdem sie hier in Deutschland waren, sprach er kaum noch. Er lachte nicht mehr.   |
| G<br><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<br/><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<br/><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><br>Gesprächsatmosphäre herstellen   |
| <b>2. TEXTBEGEGNUNG</b><br>Text einmal oder mehrmals vorlesen  |
| <b>3. ERSTE RUNDE</b><br>Allen (Schülerinnen und Schülern und mir) Gelegenheit geben, sich zu äußern.  |
| <b>4. OFFENES GESPRÄCH</b><br>Den Schülerinnen und Schülern (und mir selbst) den Raum geben, sich mit eigenen Themen zum Text zu äußern.<br>Zeit Lassen zum Nachdenken.<br>Impulse für die Schülerinnen und Schüler oder Hilfen zur Gesprächsführung einbringen, wenn dies erforderlich ist. |
| <b>5. SCHLUSSRUNDE</b><br>Allen (Schülerinnen und Schülern und mir) Gelegenheit geben sich zu äußern.  |
| <b>6. ABSCHLUSS</b><br>In Ruhe beenden.<br>Rahmen deutlich machen.<br>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><br><i>Erläutern Sie sachliche Gründe für die Auswahl des Textes, wie thematische Relevanz, literarische Merkmale oder pädagogische Ziele.</i><br><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><br><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: Lie Detectors

### Workshops gegen Desinformation

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

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

*Ein Interview von Silke Fokken*

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

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

**SPIEGEL:** Frau von Reppert-Bismarck, die Shell-Jugendstudie zeigt, dass viele Jugendliche in Deutschland sehr empfänglich sind für populistische<sup>1</sup> Parolen. Überrascht Sie das?

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

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

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

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

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

45 Aus den Erfahrungen der Lie Detectors

Welche Medien nutzen Schüler und Lehrer?

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

**Muss das Thema wirklich im Unterricht drankommen?**

55 80 Prozent der befragten Lehrer gaben an, sie fänden es wichtig, Kinder und Jugendliche im Umgang mit Falschmeldungen in sozialen Medien zu schulen. Aber weniger als die Hälfte sagte, sie hätten das Thema bereits mit ihrer Klasse im Unterricht thematisiert.

**Wie reagieren die Schüler?**

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

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

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

## Aufgabenmerkmale

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

|          |   |
|----------|---|
|          | <p>bekannte Wörter ('Lie Detectors' (Zeile 7)) werden entweder im Text selbst erklärt, in einer Fußnote erläutert ('populistisch' (Zeile 16)) oder sind für den Aufbau eines globalen Textverständnisses und die Lösung der Teilaufgaben nicht relevant.</p> <p>Auch wenn sich der Text sprachlich und thematisch nicht an Schülerinnen und Schüler richtet, berührt die Thematik dennoch ihre Lebenswelt, da sie die potentielle Zielgruppe der Organisation „Lie Detectors“ sind. Dies ermöglicht eine subjektive Involvierung und eine mögliche Anschlusskommunikation auf der sozialen Ebene.</p> |
| Textform | Sachtext teilweise diskontinuierlich  |
| Fokus    | HSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen, // MSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen, (3.4.3)   |

## Teilaufgabe 2.1

2.1 In welchem Magazin wurde das Interview veröffentlicht?



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

## Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

### Teilaufgabe 1:

In welchem Magazin wurde das Interview veröffentlicht?

..... copyright .....

\*\*\*  
Schülerscan aus der Pilotierung

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

**Teilaufgabe 1:**

In welchem Magazin wurde das Interview veröffentlicht?

 Social Media

Schülerscan aus der Pilotierung

**Teilaufgabe 2.2**

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

Welche weiteren Rubriken gibt es? Nenne eine.



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

**Teilaufgabenmerkmale**

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

**Aufgabenbezogener Kommentar**

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

**Teilaufgabe 2:**

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

 Spiegel

Schülerscan aus der Pilotierung

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

### Teilaufgabe 2.3

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



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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

#### Teilaufgabe 3:

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

Juliane von Reppert-Bismarck

Schülerscan aus der Pilotierung

### Teilaufgabe 2.4

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



|         |              |
|---------|--------------|
| RICHTIG | Journalistin |
|---------|--------------|

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

#### Teilaufgabe 4:

Welchen Beruf hat Juliane von Reppert-Bismarck laut Text?

*Sie arbeitet bei Lie Detectors*

#### Schülerscan aus der Pilotierung

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

#### Teilaufgabe 4:

Welchen Beruf hat Juliane von Reppert-Bismarck laut Text?

*Lehrerin*

#### Schülerscan aus der Pilotierung

### Teilaufgabe 2.5

2.5 Wie heißt die von Reppert-Bismarck gegründete Organisation?

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

### Teilaufgabenmerkmale

|                  |  |
|------------------|--|
| Bildungsstandard | HSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen // MSA: Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen, (3.4.3) |
|------------------|--|

|                     |    |
|---------------------|----|
| Kompetenzstufe      | Ib |
| Anforderungsbereich | II |

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

### Teilaufgabe 2.6

2.6 Warum gründete Reppert-Bismarck diese Organisation laut Text?




---



---

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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

### Teilaufgabe 6:

Warum gründete Reppert-Bismarck diese Organisation laut Text?

☒ weil Kinder und Jugendliche immer wieder auf fake news rein fallen

Schülerscan aus der Pilotierung

### Teilaufgabe 6:

Warum gründete Reppert-Bismarck diese Organisation laut Text?

☒ Um Kinder und Jugendliche vor falschen Meldungen zu schützen

DL08006a

Schülerscan aus der Pilotierung

### Teilaufgabe 6:

Warum gründete Reppert-Bismarck diese Organisation laut Text?

☒ Die Frau Reppert-Bismarck gründete diese Organisation um das Verbrauchen von Fake News unter Kinder zu vermeiden und zu unterbinden.

DL08006a

Schülerscan aus der Pilotierung

## Teilaufgabe 2.7

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

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

|         |   |
|---------|---|
| RICHTIG | C |
|---------|---|

## Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

## Teilaufgabe 2.8

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



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

## Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

stehen und durch Anführungszeichen markiert wurden, hier aber nicht die Funktion einer Schlagzeile haben.

**Teilaufgabe 8:**

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

*☒ schlug zeilen*

Schülerscan aus der Pilotierung

**Teilaufgabe 2.9**

2.9 Was hat die Shell-Jugendstudie laut Text gezeigt?

*☒*

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

**Teilaufgabenmerkmale**

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

**Aufgabenbezogener Kommentar**

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

**Teilaufgabe 9:**

Was hat die Shell-Jugendstudie laut Text gezeigt?

*☒ Einige gaben an jetzt den Journalismus besser zu verstehen*

Schülerscan aus der Pilotierung

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

**Teilaufgabe 9:**

Was hat die Shell-Jugendstudie laut Text gezeigt?

*Deutsche Jugendliche sind sehr empfänglich für Politik*

Schülerscan aus der Pilotierung

**Teilaufgabe 2.10**

**2.10** Stimmen folgende Aussagen laut Text?

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

|         |                  |
|---------|------------------|
| RICHTIG | 1: ja<br>2: nein |
| RICHTIG | 3: ja<br>4: nein |

**Teilaufgabenmerkmale**

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

**Aufgabenbezogener Kommentar**

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

Um die Aussage a) in 1 verifizieren zu können, muss Kohärenz zwischen den Zeilen 18-21 aufgebaut werden. Erschwert wird die Bearbeitung dadurch, dass in der Aussage der Aufgabenstellung das Nomen „*Rechtspopulismus*“ verwendet wird. Da das Wort jedoch nicht frequent und somit

semantisch und graphematisch auffällig ist, ist die Lokalisierung dadurch nur gering beeinträchtigt, da der Text immer noch danach abgescannt werden kann.

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

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

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

## Teilaufgabe 2.11

### 2.11 Reppert-Bismarcks Mitstreiterinnen und Mitstreiter ...

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

|         |   |
|---------|---|
| RICHTIG | B |
|---------|---|

## Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

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

Bearbeitung der Aufgabe das genaue Lesen des Textes und das Abgleichen der in den Antwortoptionen gemachten Aussagen mit diesem, da alle Antwortoptionen Aspekte und/oder Wortlaute des Textes aufgreifen.

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

## Teilaufgabe 2.12

- 2.12 Im Infokasten wird die Formulierung „**digitale Kluft**“ verwendet. Was ist an dieser Stelle damit gemeint? Erkläre.




---



---

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

## Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

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

## Teilaufgabe 2.13

2.13 Stimmen die folgenden Aussagen laut Infokasten?

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

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

### Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

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

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

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

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

## Teilaufgabe 2.14

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

Was könnte sie damit meinen? Erkläre.



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

## Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

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

### 5.2 Anregungen für den Unterricht

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

#### Das Lesen von Sachtexten:

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

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

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

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

Sie glauben, den Text verstanden zu haben, ohne wichtige Sinnzusammenhänge zu erkennen, da sie kohäsive Strukturen gar nicht erfassen. Möchte man dem entgegenwirken, sollte man Schülerinnen und Schüler für **syntaktisch-kohäsive Zusammenhänge** sensibilisieren. Hier wird deutlich, dass der Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* ein wesentlicher Bestandteil der anderen Kompetenzbereiche darstellt.

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

achten, d. h. Wörter, die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Aussagen, Sätzen etc. herstellen.

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

Beispiel: "*Es schneit. Wir gehen schwimmen.*"

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

### **VERKNÜPFUNGSMITTEL:**

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

- **Unterordnende Konjunktionen** (= Subjunktionen)

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

- **Nebenordnende Konjunktionen**

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

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

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

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

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

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

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

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

Bedingung       Begründung       Art und Weise       Folge

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

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

Bedingung       Begründung       Art und Weise       Folge

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

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

Bedingung       Begründung       Art und Weise       Folge

Zur Übung kann auch das folgende Arbeitsblatt eingesetzt werden:

## **Arbeitsblatt: Textzusammenhang – Kohäsion/Kohärenz begründen**

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

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

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

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

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

1. Henry foudt Johann. Er ist darüber verärgert.

*Begründung:*

---

---

---

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

*Begründung:*

---

---

---

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

*Begründung:*

---

---

---

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

*Begründung:*

---

---

---

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

*Begründung:*

---

---

---

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

*Begründung:*

---

---

---

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

*Begründung:*

---

---

---

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

*Begründung:*

---

---

---

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

*Begründung:*

---

---

---



## Lösung

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

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

## **Arbeitsblatt zur Unterstützung beim Aufbau lokaler Kohärenzen**

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

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

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

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

### 1. Überschrift

---

---

### 2. Überschrift

---

---

### 3. Überschrift

---

---

## **Partnerarbeit**

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

---

---

---

---

---

---

---

---

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

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

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

Das gesamte Material ist kostenfrei zugänglich unter folgendem Link:

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

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



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

### **Schritt 1: Vor dem Lesen: Erwartungen klären**

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

### **Schritt 2: Während des Lesens: Überfliegendes Lesen**

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

### **Schritt 3: Während des Lesens: Genaues Lesen**

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

### **Schritt 4: Während des Lesens: Textstellen klären**

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

### **Schritt 5: Während des Lesens: Zentrale Textaussagen**

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

### **Schritt 6: Nach dem Lesen: Mindmap oder Tabelle erstellen**

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

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

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

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

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

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

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



# Algorithmen vs. Chancen: Ist KI gerecht?

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

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

*Bias in Algorithmen ist nicht immer offensichtlich.*

### Der unsichtbare Feind: Bias in Algorithmen

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

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

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

### Die Mechanismen hinter dem Bias

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

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

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

### Was wird dagegen getan?

Es gibt bereits Initiativen, die versuchen, das Problem anzugehen. Zertifizierungen und Sensibilisierungsprogramme sind ein Schritt in die richtige Richtung, aber es ist noch viel zu tun.

Schulen und Unternehmen müssen aktiv werden und ihre Systeme überprüfen. Es gibt auch wachsende Bestrebungen, ethische KI-Prinzipien in die Bildung einzuführen, um sicherzustellen, dass die Technologie zum Wohl aller eingesetzt wird.

### Fazit:

#### Zeit für Veränderung

Die KI wird immer ein Teil unseres Bildungssystems sein, aber es liegt an uns, wie wir sie nutzen. Es ist Zeit, dass wir die ethischen Fragen, die sie aufwirft, ernst nehmen und aktiv nach Lösungen suchen. Wir müssen sicherstellen, dass die Algorithmen, die unsere Bildung beeinflussen, fair, transparent und frei von Vorurteilen sind. ✨



### Diskutiert doch mal folgende Fragen in der Schule:

Ist KI in der Bildung immer fair?

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

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

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

## Schritt 1: Vor dem Lesen

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

## Schritt 2: Während des Lesens

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

## Schritt 3: Nach dem Lesen

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

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

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

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

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



## **Merkblatt: Fake News erkennen**

*Liebe Schülerin, lieber Schüler,*

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

### **Kenne ich den Absender?**

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

### **Finde ich eine zweite Quelle?**

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

### **Ist die Nachricht fehlerfrei?**

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

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

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

### **Ist das Datum aktuell?**

*Achte darauf, dass das Datum der Nachricht aktuell ist. Manchmal werden veraltete Informationen wiederverwendet, um den Eindruck von Aktualität zu erwecken.*

### **Passt die Überschrift zum Inhalt?**

*Vergleiche die Überschrift mit dem tatsächlichen Inhalt der Nachricht. Ungenaue oder irreführende Überschriften können darauf hinweisen, dass es sich um Fake News handelt.*

**Tipp:** Wenn bei einer Nachricht mehrere Fragen mit „Nein“ beantwortet werden, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass es sich um Falschnachrichten handelt.

Zum Thema: „Wie kann ich Social Media Fake News erkennen?“ findet sich eine schülergerechte Aufbereitung mit zusätzlicher Literatur, Links und Glossar unter:

[https://www.digitalcheck.nrw/digital-weiterwissen/wie-kann-ich-social-media-fake-news-erkennen?pk\\_campaign=005Suchkampagne&pk\\_kwd=social%20media%20fake%20news&pk\\_source=googleAds&pk\\_medium=PPC&pk\\_content=604926231006&qad\\_source=1&qclid=CjwKCAiA98WrBhAYEiwA2WvhOsfcAasF1vXB9D-hf\\_8doE-TluEz8fgNOx3GtB3Cde1ePgAq3TmC9xoCy1MQAvD\\_BwE](https://www.digitalcheck.nrw/digital-weiterwissen/wie-kann-ich-social-media-fake-news-erkennen?pk_campaign=005Suchkampagne&pk_kwd=social%20media%20fake%20news&pk_source=googleAds&pk_medium=PPC&pk_content=604926231006&qad_source=1&qclid=CjwKCAiA98WrBhAYEiwA2WvhOsfcAasF1vXB9D-hf_8doE-TluEz8fgNOx3GtB3Cde1ePgAq3TmC9xoCy1MQAvD_BwE)

Die Seite bietet den Schülerinnen und Schülern ebenfalls die Möglichkeit, ihr gesamtes Digital-Dasein interaktiv zu testen und zu reflektieren.

Mittlerweile stehen den Schülerinnen und Schülern auch online einige digitale Nachrichtentests zur Verfügung, mit denen sie ihren eigenen Umgang mit Fakenews – auch spielerisch – überprüfen können:

#### **SWR FAKEFINDER**

Fake News betreffen alle Generationen und verunsichern viele. Welche Gefahr geht von Falschnachrichten aus? Um medienkompetent auf diesem Gebiet zu werden, gibt es spielerische Möglichkeiten, z. B. an einer Fakefinder-Challenge teilzunehmen

<https://swrfakefinder.de>

#### **NEWTSTEST**

Die Stiftung Neue Verantwortung hat einen digitalen Selbsttest entwickelt, bei dem Fragen und Behauptungen gezeigt werden, die eingeschätzt und bewertet werden müssen. Dadurch können Teilnehmende ihre Fähigkeiten im Umgang mit Nachrichten im Internet überprüfen.

<https://der-newstest.de>

#### **BAD NEWS - DAS SPIEL**

Das Spiel wurde für Menschen ab 15 Jahren von der niederländischen Organisation DROG für den Einsatz in Bildung und Forschung entwickelt. Es geht darum, Medienkompetenzen zu stärken und im Fokus stehen Falschmeldungen im Internet.

[www.getbadnews.de](http://www.getbadnews.de)



Ein Handbuch zur Überprüfung von Desinformation und Medienmanipulation kann hier kostenlos heruntergeladen werden: [https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user\\_upload/materials\\_and\\_ordering\\_system/download/L212\\_Handbuch\\_Desinformation.pdf](https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user_upload/materials_and_ordering_system/download/L212_Handbuch_Desinformation.pdf)



Unter folgendem Link findet sich ebenfalls eine Aufgabe, bei der Schülerinnen und Schüler üben können, Meinung bzw. Wertung und Information in journalistischen Texten zu unterscheiden:

<https://www.br.de/alphalernen/faecher/deutsch/5-uebungen-kommentar100.html>



Mehr Informationen zur Organisation „Lie Detectors“ finden sich auf deren Internetseite: <https://lie-detectors.org/de/>



Auch correctiv.org bietet in ihrem Projekt „Reporter4You“ Informationen zum Faktenchecken. So findet sich unter <https://reporter4you.de/media4you/#faktencheckworkshop> ein ganzer Workshop, in dem anhand von YouTube-Videos erklärt wird, wie man zum Faktencheck-Profi wird.



Unter <https://reporter4you.de/lernmodul-6/> findet sich auch Unterrichtsmaterial zum Thema „Fake News“. In anderen Modulen gibt es weiteres Material zum Thema „Recherchieren“, „guter Journalismus“ usw. Auch dieses Projekt bietet an, Journalisten und Journalistinnen in die Schule zu schicken: <https://reporter4you.de/schulbesuche-von-journalisten/>

## 6. 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?

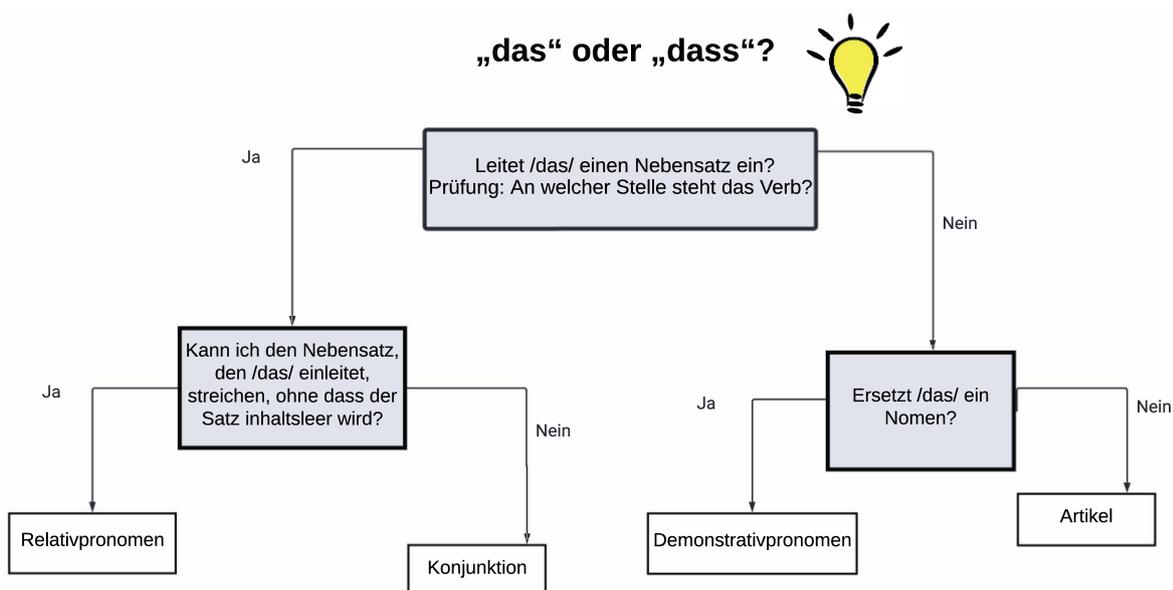
„Dass die Männer einen Felsen erblickt haben.“ → Konjunktion

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 wollte.                                    |
| 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. | <b>Das</b> war das erste Mal, <b>dass</b> 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 vorzusetzenden 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<br>UND<br>Begründung: sinngemäß: Die Konsonantenverdopplung markiert die Vokalkürze.<br>ODER<br>Silbengelenk<br>ODER<br>Wenn man das Wort in Silben aufteilt, hört man den Doppelkonsonanten. |
| RICHTIG | bei 5) Interesse  |
| RICHTIG | bei 6) Lesen<br>UND<br>Begründung: sinngemäß: nominalisiertes Verb ODER Nomen   |
| RICHTIG | bei 7) unheimlich   |
| RICHTIG | bei 8) darüber  |
| RICHTIG | bei 9) außerdem<br>UND<br>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<br>UND<br>Strategie: sinngemäß: Wort zerlegen   |
| RICHTIG | bei 11) PC-Kurs<br>UND<br>Begründung: sinngemäß: Zusammensetzung (aus Abkürzung und Nomen)  |

|         |  |
|---------|--|
| RICHTIG | bei 12) Sie<br>UND<br>Begründung: sinngemäß: Höflichkeitspronomen ODER Anrede                              |
| RICHTIG | bei 13) Herzlich<br>UND<br>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 Schwalaut (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:  | vor 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:    | PCkurs |
|     | Begründung: |        |

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

|  |  |
|--|--|
|  | ODER<br>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.

Schülerscan aus der Pilotierung

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, Teamarbeit 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 [sezten] 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 zuehmlich heraus gefordert, doch bei 15.) Das Wort [zuehmlich] wurde vollständig richtig korrigiert.                   |
| RICHTIG | waren wir sehr ängstlich. Wir wurden alle zuehmlich 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.<br>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<br>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<br>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.<br>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,<br>bei 23.) Das Wort [dass] wurde vollständig richtig korrigiert.   |
| RICHTIG | bei 23.) In der Zeile wurden keine weiteren Wörter korrigiert oder durchgestrichen.<br>Hinweis: Korrektur zu „verschieden“ wird ignoriert.  |
| RICHTIG | haben wir einen tolen Tag verbracht.<br>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><br><hr/> <hr/>         |
| <b>Schulbildung</b><br><hr/>                    |
| <b>Kenntnisse und Interessen</b><br><hr/> <hr/> |
| Ort, Datum<br>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.<br>Der Fokus der Aufgabe richtet sich auf verschiedene Trennungsmöglichkeiten: <b>silbisch</b> (Teilaufgabe 1) und <b>morphologisch</b> (Teilaufgabe 2)<br>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 Kriechtier      | 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 Fugen-s 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 Anfangs 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: Groß oder klein?

### Aufgabenmerkmale

|                      |  |
|----------------------|--|
| Thema                | Groß- und Kleinschreibung  |
| Aufgabenbeschreibung | Diese Aufgabe besteht aus einer knappen und einfach verständlichen Aufgabenstellung und zwölf syntaktisch einfachen Sätze mit geläufigem Wortschatz, in denen jeweils zwei mögliche Schreibungen angegeben wurden, von denen jeweils eine durchzustreichen ist. Diese Aufgabe zielt auf die <b>syntaktische Analyse</b> der einzelnen Sätze, da die Groß- und Kleinschreibung durch das syntaktische <b>Prinzip</b> geregelt wird und die konkrete Schreibweise erst im <b>Satzkontext</b> bestimmbar ist. |
| Textform             | isoliertes Satzmaterial  |
| Fokus                | HSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung kennen und anwenden // MSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher beherrschen (2.5.1)  |

### Teilaufgabe 4.1

|         | Werden die in Großbuchstaben gedruckten Wörter groß- oder kleingeschrieben?<br>Kreuze an wie im Beispiel. |                                     |
|---------|---|-------------------------------------|
|         | Groß-<br>schreibung   | Klein-<br>schreibung                |
| RICHTIG | <b>Bsp.</b> Das SCHÖNE am Samstag ist, dass ich ausschlafen kann. <input checked="" type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/>            |
|         | 1. a) Meine GEFÜHLE teile ich nur mit meinem besten Freund. <input checked="" type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>            |
|         | b) Wir freuen uns, im Winter eine SCHNEEBALLSCHLACHT zu machen. <input checked="" type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>            |
| RICHTIG | 2. a) Im SITZEN schlafe ich oft ein. <input checked="" type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>            |
|         | b) Ich bin EIFERSÜCHTIG auf meine Freundin. <input type="checkbox"/>                                      | <input checked="" type="checkbox"/> |
| RICHTIG | 3. a) Das Wasser ist TRÜB. <input type="checkbox"/>   | <input checked="" type="checkbox"/> |
|         | b) Er bringt es noch zu ENDE. <input checked="" type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/>            |
| RICHTIG | 4. a) Einige Mitschüler meinen, dass ich zu viel REDE. <input type="checkbox"/>                           | <input checked="" type="checkbox"/> |
|         | b) Ich hätte gerne mehr Zeit zum ANSCHAUEN der Fotos. <input checked="" type="checkbox"/>                 | <input type="checkbox"/>            |
| RICHTIG | 5. a) Ich würde gerne mehr ausgiebig LESEN. <input type="checkbox"/>                                      | <input checked="" type="checkbox"/> |
|         | b) Die ganze LAUFEREI macht hungrig. <input checked="" type="checkbox"/>                                  | <input type="checkbox"/>            |
| RICHTIG | 6. a) Dieses MAL habe ich verloren. <input checked="" type="checkbox"/>                                   | <input type="checkbox"/>            |
|         | b) Des WEITEREN musste ich noch aufräumen. <input checked="" type="checkbox"/>                            | <input type="checkbox"/>            |

## Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Aufgabe ist auch dem Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ zuzuordnen, der quer zu den anderen Kompetenzbereichen im Fach Deutsch liegt, also auch zum Bereich ‚Orthografie‘. Weil orthografische Strukturen auch grammatisch fundiert sind, erfordert die Bearbeitung der Aufgabe einen (ggf. auch intuitiven) Zugriff auf grammatische Strukturen, da die Groß- und Kleinschreibung durch das **syntaktische Prinzip** geregelt wird. Die Analyse, die zur richtigen Schreibung führt, erfolgt also auf Satzebene: **Kerne von Nominalphrasen, die im Normalfall die Subjekte oder Objekte von Sätzen bilden, werden jeweils großgeschrieben.**

Die Teilaufgaben werden hier anhand der vorkommenden Groß- bzw. Kleinschreibung systematisiert kommentiert:

#### Großschreibung von Nomen:

Für die Bearbeitung von 1a, 1b, 3b, 5b und 6a muss erkannt werden, dass es sich jeweils um Nomen handelt. Besondere Schwierigkeiten bereiten dabei die Nomen „Ende“ und „Mal“. Das liegt bei „Ende“ zum einen an der vorangestellten Präposition, da es im Deutschen durchaus Verbindungen zwischen Präpositionen und Nomen gibt, die zusammen- und kleingeschrieben werden können (z. B. „aufgrund“). Zum anderen übernimmt die Wendung „zu Ende“ hier die Funktion eines adverbial verwendeten Adjektivs. Auch der Duden führt diese Wendung als rechtschreiblich schwierig.

Ähnlich verhält es sich bei dem Nomen „Mal“, da erkannt werden muss, dass es sich hier um das Nomen und nicht um ein Adverb (z. B. „einmal“) handelt. Dass der Gebrauch des Adverbs wesentlich frequenter ist, erschwert das Identifizieren der Wortart zwar, das Demonstrativpronomen „dieses“ ist jedoch eine deutliche Markierung der Wortart.

Im Falle von „Lauferei“ ist die Wortart nicht nur syntaktisch, sondern auch morphologisch durch das Suffix *-erei* markiert, was die Bearbeitung erleichtert.

#### Großschreibung von Nominalisierungen:

Das Erkennen von Substantivierungen fällt den Schülerinnen und Schülern deutlich schwerer, als das Erkennen von Nomen. Das liegt bei den nominalisierten Verben (2a und 4b) daran, dass ihnen kein Artikel, sondern jeweils eine Verschmelzung aus Artikel und Präposition vorangestellt wurde. Auch „des Weiteren“ ist rechtschreiblich schwierig, da hier erkannt werden muss, dass das Adjektiv substantiviert wurde. Der vorangestellte Possessivartikel im Genitiv erschwert die Identifizierung als Nomen erheblich.

#### Kleinschreibung von Verben:

Bei den Teilaufgaben 4a und 5a handelt es sich um eine finite Form des Verbs „reden“ und um die Infinitivform des Verbs „lesen“. Die Infinitivform bereitet dabei größere Schwierigkeiten, da die Substantivierung – bis auf die Großschreibung – identisch geschrieben würde. Um auszuschließen, dass das Verb groß geschrieben wird, können die Schülerinnen und Schüler die **Artikelprobe** anwenden („Ich würde gerne mehr ausgiebig \*das Lesen.“)

#### Kleinschreibung von Adjektiven:

Das Adjektiv „eifersüchtig“ in 2b ist neben der syntaktischen Markierung auch noch morphologisch durch das Suffix *-ig* markiert. Das erleichtert das Erkennen der richtigen Wortart. Das Adjektiv „trüb“ wird prototypisch prädikativ gebraucht, was die syntaktische Identifizierung erleichtert. Es ist aber

weniger frequent und weder morphologisch noch durch adjektivtypische Flexion markiert, sodass der Satz syntaktisch analysiert werden muss, um die Wortart zu erkennen.

## Teilaufgabe 4.2

4.2 Betrachte die folgenden Beispielschreibungen genau. Welche Regel zur Großschreibung lässt sich aus ihnen ableiten?

Erkläre.

- etwas Bunt**e**s
- viel Kalt**e**s
- nicht**s** Neu**e**s



|         |  |
|---------|--|
| RICHTIG | sinngemäß: Großschreibung von Adjektiven nach einem (Indefinit-)Pronomen / Indefinitartikel / nach einer (unbestimmten) Mengenangabe<br>ODER<br>Nominalisierung nach „etwas“ / „viel“ / „nichts“ |
| FALSCH  | alle anderen Antworten, auch: Nominalisierung eines Adjektivs<br>ODER<br>Nomen nach „etwas“ / „viel“ / „nichts“  |

## Teilaufgabenmerkmale

|                     |   |
|---------------------|---|
| Bildungsstandard    | HSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung kennen und anwenden // MSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher beherrschen (2.5.1) |
| Kompetenzstufe      | V   |
| Anforderungsbereich | III   |

## Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, aus den angegebenen Schreibungen **induktiv** eine Regelmäßigkeit zur Großschreibung abzuleiten und sie **eigenständig** zu formulieren. Dabei reicht es nicht aus, zu erkennen, dass es Nominalisierungen sind, sondern der Fokus liegt darauf, zu erkennen, dass die **Numerale** die Nominalisierungen anzeigen. Das offene Format und der Umstand, dass Numerale nicht den erlernten prototypischen Nominalisierungsmarkern (Artikel, Adjektiv) entsprechen, erschweren die Bearbeitung der Teilaufgabe erheblich.

### Teilaufgabe 4.3

- 4.3 Warum wird das erste Wort nach dem Doppelpunkt im folgenden Beispielsatz großgeschrieben?  
Erkläre.

„Vor dem Urlaub muss ich noch ein paar Dinge besorgen: Mir fehlen noch Badelatschen, Sonnencreme und ein Buch.“



|         |  |
|---------|--|
| RICHTIG | sinngemäß: Das erste Wort nach dem Doppelpunkt schreibt man groß, weil es einen (selbst-, vollständigen) Satz einleitet ODER weil der Doppelpunkt hier die Funktion eines Punktes übernimmt / hier auch ein Punkt stehen könnte. |
|---------|--|

### Teilaufgabenmerkmale

|                     |   |
|---------------------|---|
| Bildungsstandard    | HSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung kennen und anwenden // MSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher beherrschen (2.5.1) |
| Kompetenzstufe      | IV  |
| Anforderungsbereich | III   |

### Aufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Teilaufgabe müssen die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass es sich nach dem Doppelpunkt um einen **vollständigen Satz** – und damit um einen Satzanfang – handelt. Die gegebenen Antworten können sich auch auf die Funktion des Doppelpunkts beziehen, da diese den Aspekt des anschließend folgenden Satzes impliziert. Das offene Format erschwert die Bearbeitung der Teilaufgabe.

#### 6.4 Anregungen für den Unterricht

Im Unterricht wird die Groß- und Kleinschreibung meist in Bezug auf Wortarten vermittelt. Dabei werden Nomen zunächst als Bezeichnungen für Dinge, Lebewesen und Vorstellungen definiert, die einen Artikel haben. Später werden auch Nominalisierungen thematisiert. Insbesondere Letztere stellen die Schülerinnen und Schüler vor Probleme, die mit dem wortartenbezogenen Ansatz einhergehen: „Das Reden“ ist weiterhin etwas, das man tut, und „die Kälte“ bezeichnet weiterhin eine Eigenschaft.

Ein weiteres Problem entsteht dadurch, dass Schülerinnen und Schüler oftmals die „**Pseudo-Regel**“ verinnerlichen, dass **nach einem Artikel groß geschrieben** wird. So kommt es zu Fehlern wie „*das \*Ungläubige \*staunen*“.

Weil es sich bei der Groß- und Kleinschreibung im Deutschen nicht um eine semantische, sondern um eine syntaktische Markierung handelt, empfiehlt sich zur Vermittlung der Groß- und Kleinschreibung ein **syntaktischer Ansatz**:

Die Großschreibung wird dann nicht mehr an die Wortarten oder die Semantik, sondern an syntaktische Eigenschaften gebunden: **Kerne von Nominalphrasen, die im Normalfall die Subjekte oder Objekte von Sätzen bilden, werden jeweils großgeschrieben.** Diese Kerne können mit Wörtern verschiedener Wortartenzugehörigkeiten gefüllt werden, also nicht nur durch Nomen (das Meer), sondern auch durch Verben (das Leuchten), Adjektive (das Rot), Adverbien (das Hier und Jetzt) oder Präpositionen (das Für und Wider). Sie können auf unterschiedliche Weise, zum Beispiel durch Adjektivattribute, erweitert werden (vgl. Noack 2006: 38).

Eine Möglichkeit, Nominalphrasen zu erkennen, besteht darin, zu überprüfen, ob sie als Bestandteile von Sätzen als eine Einheit verschiebbar sind (Beispiel: „Ein Leuchten erfüllte den Raum bis in die Ecken.“ / „Bis in die Ecken erfüllte ein Leuchten den Raum.“ / „Den Raum erfüllte ein Leuchten bis in die Ecken.“). Die Kerne von Nominalphrasen können dann dadurch identifiziert werden, dass sie stets am rechten Rand der Phrasen stehen und im prototypischen Fall von einem Artikel begleitet und durch ein flektiertes Adjektiv erweiterbar sind („Das helle Leuchten erfüllte den kleinen Raum bis in die hintersten Ecken“.).

Eine Möglichkeit, die Erweiterung der Nominalphrasen und damit die Regelung der satzinternen Großschreibung anschaulich und spielerisch zu vermitteln, liegt nach Röber-Siekmeyer (1999) in dem Erstellen von Treppengedichten, bei denen eine Nominalphrase schrittweise erweitert wird, wodurch sich der Kern – also das großzuschreibende Wort – immer weiter nach rechts verschiebt.

Beispiel:

„*der Bauer*  
*der kluge Bauer*  
*der kluge, fleißige Bauer*  
*holt*  
*das Heu*  
*vor dem Schauer.*“  
(Röber-Siekmeyer 1999: 121)

Durch ein derart gestaltetes kontinuierliches Experimentieren und Üben bauen die Schülerinnen und Schüler Strukturwissen und damit allmählich Sicherheit in der Groß- und Kleinschreibung auf (vgl. Noack 2006 :40)



Die Zeitschrift Praxis Deutsch veröffentlichte 2021 eine Ausgabe zum Rechtschreiben üben, in der dieser Zugang in dem Beitrag „*Nicht nur treppauf und treppab. Satzinterne Großschreibung mit Wortgruppen üben*“ von Birgit Mesh noch einmal ausführlich für die 8. Klasse erläutert wird.

Neben der syntaktischen Markierung besitzen einige Nomen und Adjektive auch morphologische Markierungen in Form von Suffixen (siehe „*eifersüchtig*“ und „*Rennerei*“). Diese erleichtern das Erkennen der jeweiligen Wortart und somit auch das Erkennen der richtigen Groß- oder Kleinschreibung. Es bietet sich also an, die Schülerinnen und Schüler für diese wortartanzeigenden Morpheme zu sensibilisieren, da es für die satzinterne Großschreibung bestimmter Nomen eine Entlastung bietet. Wie so eine Übung dafür aussehen könnten, wird im nachfolgenden Arbeitsblatt unter Aufgabe 3 illustriert:



# Übungsblatt „Praktikumsplatz bei der Stadt Wuppertal – Großschreibung“

## Aufgabe 1

- a) Markiere in dem folgenden Text alle Wörter, die großgeschrieben werden müssen.

### STADT WUPPERTAL – ENTDECKEN SIE IHRE ZUKUNFT!

SIE SIND 16 JAHRE ALT UND SUCHEN EINE MÖGLICHKEIT, ERSTE BERUFLICHE ERFAHRUNGEN ZU SAMMELN? DANN SIND SIE BEI DER STADT WUPPERTAL GENAU RICHTIG! DIE METROPOLE IM BERGISCHEN LAND ÖFFNET DIE TÜREN FÜR TALENTIERTE JUGENDLICHE WIE SIE UND BIETET IHNEN DIE GELEGENHEIT, IN EINEM SPANNENDEN, ZWEIWÖCHIGEN PRAKTIKUM IN DIE VIELFÄLTIGE WELT DER KOMMUNALVERWALTUNG EINZUTAUCHEN.

- b) Notiere in die Tabelle für jedes Merkmal passende Beispiele aus dem Text.

| Großschreibung: Das Wort... | Beispiele |
|-----------------------------|-----------|
| ...steht am Satzanfang      |           |
| ...ist ein Nomen            |           |
| ...ist ein Anredepronomen   |           |
| ...ist ein Eigenname        |           |

## Aufgabe 2

Werden die fett gedruckten Wörter im folgenden Text groß- oder kleingeschrieben? Streiche die jeweils falsche Schreibung der Wörter durch.

Warum man sich für dieses Praktikum **Entscheiden / entscheiden** sollten:

Unsere Arbeitsfelder sind vielfältig: **Arbeiten / arbeiten** bei der Stadt bedeutet nicht nur **Verwalten / verwalten**, sondern auch Stadtplanung, Umwelt- und Jugendhilfe.

Es wird ein **Leichtes / leichtes** sein, Ihr theoretisches Wissen / wissen in der Praxis anzuwenden. Durch **Sammeln / sammeln** von praktischen Erfahrungen investieren Sie in Ihre Zukunft.

Sie werden wertvolle **Kompetenzen / kompetenzen** entwickeln, die Ihnen in Ihrer zukünftigen beruflichen Laufbahn von **Nutzen / nutzen** sein werden, wie Teamarbeit, Kommunikation und **Lösen / lösen** von Problemen.

Sie werden Gelegenheit haben, zu **Netzwerken / netzwerken** und sogar Menschen finden, die diesen **Weg / weg** begleiten.

Werden Sie **Teil / teil** unseres Teams und **Arbeiten / arbeiten** Sie am **Voranbringen / voranbringen** unserer schönen Stadt mit!

### Aufgabe 3

Nomen kann man unter anderem an ihren Endungen erkennen. Nenne mindestens drei Beispiele für Nomen-Endungen und schreibe je ein Beispiel aus dem folgenden Text auf.

Zuverlässigkeit und Teamgeist werden bei uns großgeschrieben, denn in der Kommunalverwaltung ist Kooperation entscheidend. Durch Ihre fachlichen Kenntnisse können Sie Ihren Beitrag leisten!

Ihre Bereitschaft, neue Erfahrungen zu sammeln und Herausforderungen anzunehmen, machen Sie zum/zur idealen Bewerber:in.

Nutzen Sie die Gelegenheit und senden Sie uns Ihre Bewerbung und Ihr letztes Schulzeugnis zu!

| Endungen | Beispiele aus dem Text |
|----------|------------------------|
|          |                        |
|          |                        |
|          |                        |
|          |                        |
|          |                        |



## Lösungen zum Übungsblatt „Praktikumsplatz bei der Stadt Wuppertal – Großschreibung“

### Aufgabe 1

SIE SIND 16 JAHRE ALT UND SUCHEN EINE MÖGLICHKEIT, ERSTE BERUFLICHE ERFABRUGEN ZU SAMMELN? DANN SIND SIE BEI DER STADT WUPPERTAL GENAU RICHTIG! DIE METROPOLE IM BERGISCHEN LAND ÖFFNET DIE TÜREN FÜR TALENTIERTE JUGENDLICHE WIE SIE UND BIETET IHNEN DIE GELEGENHEIT, IN EINEM SPANNENDEN, ZWEIWÖCHIGEN PRAKTIKUM IN DIE VIELFÄLTIGE WELT DER KOMMUNALVERWALTUNG EINZUTAUCHEN.

| Großschreibung: Das Wort... | Beispiele  |
|-----------------------------|--|
| ...steht am Satzanfang      | Sie, Dann, Die   |
| ... ist ein Nomen           | Jahre, Suche, Möglichkeit, Erfahrungen, Stadt, Metropole, Türen, Jugendliche, Gelegenheit, Praktikum, Welt, Kommunalverwaltung |
| ...ist ein Anredepronomen   | Sie, Ihnen   |
| ... ist ein Eigenname       | Wuppertal, Bergischen Land   |

### Aufgabe 2

Warum man sich für dieses Praktikum **Entscheiden / entscheiden** sollten:

Unsere Arbeitsfelder sind vielfältig: **Arbeiten / arbeiten** bei der Stadt bedeutet nicht nur **Verwalten / verwalten**, sondern auch Stadtplanung, Umwelt- und Jugendhilfe.

Es wird ein **Leichtes / leichtes** sein, Ihr theoretisches **Wissen / wissen** in der Praxis anzuwenden. Durch **Sammeln / sammeln** von praktischen Erfahrungen investieren Sie in Ihre Zukunft.

Sie werden wertvolle **Kompetenzen / kompetenzen** entwickeln, die Ihnen in Ihrer zukünftigen beruflichen Laufbahn von **Nutzen / nutzen** sein werden, wie Teamarbeit, Kommunikation und **Lösen / lösen** von Problemen.

Sie werden Gelegenheit haben, zu **Netzwerken / netzwerken** und sogar Menschen finden, die diesen **Weg / weg** begleiten.

Werden Sie **Teil / teil** unseres Teams und **Arbeiten / arbeiten** Sie am **Voranbringen / voranbringen** unserer schönen Stadt mit!

### Aufgabe 3

| Endungen                | Beispiele aus dem Text  |
|-------------------------|---|
| -heit                   | Gelegenheit   |
| -keit                   | Zuverlässigkeit   |
| -nis                    | Kenntnisse, Schulzeugnis                                      |
| -ung                    | Kommunalverwaltung, Erfahrungen, Bewerbung, Herausforderungen |
| -schaft                 | Bereitschaft  |
| -ion (bei Fremdwörtern) | Kooperation   |

Wenn die Schülerinnen und Schüler dieses syntaktische und morphologische Strukturwissen verinnerlicht haben, kann man sie dazu anregen, in ihrem Alltag nach schwierigen Groß- bzw. Kleinschreibungen wie dieser Ausschau zu halten:



Dieses Beispiel ist deshalb interessant, weil man, wenn man nur den Satz betrachtet, bemängeln könnte, dass „die prächtigsten“ hier als Substantivierung fungiert und deshalb großgeschrieben werden müsste – zumal hier eine deutliche Markierung mit einem bestimmten Artikel vorliegt. Bezieht man das Bild aber mit ein, so ist das Subjekt des Satzes (die Äpfel) bildlich repräsentiert.

Und noch ein Aspekt der Großschreibung kann hieran thematisiert werden: die Großschreibung von Pronomen in der Anrede.

## Aufgabe 5: Murphys Gesetz

### 5. Murphys Gesetz

© IQB

Im folgenden Text fehlen **alle** Kommas.

Ergänze den folgenden Text um **alle** fehlenden Kommas.

„Murphys Gesetz“

- 1 Wer kennt das nicht? Stets ist jene Schlange im Supermarkt die langsamste an der man selbst ansteht.
- 2 Oder: Das herunterfallende Toastbrot landet stets auf der Seite die belegt ist.
- 3 Man sagt das sei „Murphys Gesetz“.
- 4 So nennt man die Annahme dass alles schiefgehen wird was schiefgehen kann.
- 5 Die Redewendung geht auf den Ingenieur Captain Edward A. Murphy zurück der im Auftrag der amerikanischen Luftwaffe ein Experiment Ende der 1940er Jahre machte.
- 6 Er wollte untersuchen welche Beschleunigung menschliche Körper aushalten können.

### Aufgabenmerkmale

|                      |   |
|----------------------|---|
| Thema                | Kommasetzung  |
| Aufgabenbeschreibung | Die Aufgabe „Murphys Gesetz“ prüft die Fähigkeit zur Setzung von Kommas als syntaktische Zeichen als Teil des <b>prozeduralen Wissens</b> . Dazu müssen die Schülerinnen und Schüler ihr (implizites) Wissen über Satzstrukturen anwenden.<br><br>Es handelt sich bei den präsentierten Sätzen um meist kurze, syntaktisch und semantisch überwiegend einfache Sätze, bei denen keine Unterbrechung der syntaktischen Struktur vorhanden ist und die Kommatierung der Markierung <b>satzinterner Satzgrenzen</b> dient. |
| Textform             | Sachtext  |
| Fokus                | HSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung kennen und anwenden // MSA: Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher beherrschen (2.5.1)   |

|         |  |
|---------|--|
| RICHTIG | bei 1) Wer kennt das nicht? Stets ist jene Schlange im Supermarkt die langsamste [,] an der man selbst ansteht.  |
| RICHTIG | bei 2) Oder: Das herunterfallende Toastbrot landet stets auf der Seite [,] die belegt ist.   |
| RICHTIG | bei 3) Man sagt [,] das sei „Murphys Gesetz“.  |
| RICHTIG | bei 4) So nennt man die Annahme [,] dass alles schiefgehen wird [,] was schiefgehen kann.  |
| RICHTIG | bei 5) Die Redewendung geht auf den Ingenieur Captain Edward A. Murphy zurück [,] der im Auftrag der amerikanischen Luftwaffe ein Experiment Ende der 1940er Jahre machte.<br>ODER |

|         |   |
|---------|---|
|         | Die Redewendung geht auf den Ingenieur Captain Edward A. Murphy zurück [,] der [,] im Auftrag der amerikanischen Luftwaffe [,] ein Experiment Ende der 1940er Jahre machte. |
| RICHTIG | bei 6) Er wollte untersuchen [,] welche Beschleunigung menschliche Körper aushalten können.   |

## Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe testet die Fähigkeit, die vorgegebenen Sätze unter Rückgriff auf (implizites) Wissen über syntaktische Strukturen deutscher Sätze eigenständig kommatieren zu können. Die Kommasetzung ist weitgehend nach **syntaktischen** Gesichtspunkten geregelt: Kommas treten im Gefolge wachsender syntaktischer Komplexität von Sätzen auf. Sie sind Sortierhilfen beim angemessenen Verstehen eines komplexen Satzes; im Einzelfall sind sie eine **Verstehensanleitung**, ohne die ein Satz mehrdeutig wäre.

Dabei gibt es im Wesentlichen **drei** Kommatierungstypen, 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. Da dieser Mustertyp 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 und **Subordination**/Unterordnung (Abtrennung eines Nebensatzes) unterschieden werden. Alle Kommas, die hier zu setzen sind, sind **satzinterne Satzgrenzen**, die eine **Subordination** anzeigen.

Die satzinterne Satzgrenze in den Sätzen 1, 2 und 5 markiert jeweils die **Abtrennung eines Relativsatzes** vom Hauptsatz.

Das Erkennen des Relativsatzes wird in Satz 1 dadurch erschwert, dass das Relativpronomen „*der*“ nicht direkt nach dem Komma folgt. Das Verb des Relativsatzes erfordert eine Präposition und so steht das Relativpronomen nach der Präposition. Zudem bewirkt die Präposition, dass das Nomen und das dazugehörige Relativpronomen nicht mehr im selbem Kasus stehen. Ein präpositionsbedingter Kasuswechsel findet sich auch in den anderen beiden Sätzen, allerdings folgt das Relativpronomen in Satz 2 direkt nach dem Nomen. In Satz 5 bedingt die Prädikatsklammer, dass zwischen Nominalphrase und Relativpronomen das Verbpräfix „*zurück*“ steht. Die Nominalphrase ist jedoch – bedingt durch den fremdsprachlichen Einfluss – **semantisch** und **graphematisch** auffällig, sodass es leichter fällt, sie als eine **einheitliche syntaktische Einheit** zu analysieren.

Die satzinterne Satzgrenze in Satz 3 markiert die **Abtrennung der indirekten Rede von seinem Begleitsatz**. Der Konjunktiv im Nebensatz und das Verb „sagen“ im Hauptsatz dienen hier der Identifikation. **Verben des Sagens und Denkens** stellen eine semantische Gruppe von Verben dar, die eine sprachliche Aktivität oder einen Denkvorgang ausdrücken (*sagen, denken, meinen, glauben, vermuten, schreiben*). Gemeinsam ist diesen Verben, dass sie eine obligatorische Objektergänzung fordern. Der Satz könnte also nach dem Wort „sagen“ nicht mit einem Punkt beendet werden, ohne dass er inhaltsleer bleibt.

Die Bearbeitung von Satz 4 wird dadurch erschwert, dass die richtige Lösung das Identifizieren zweier satzinterner Satzgrenzen erfordert: Zum einen muss der **Konjunktionalsatz**, der durch die Konjunktion „*dass*“ deutlich markiert ist, erkannt werden. Dies fällt den meisten Schülerinnen und

Schülern leichter als den nachfolgenden **Relativsatz** syntaktisch zu markieren. Das liegt vor allem daran, dass das „was“ nicht als Relativpronomen für das Indefinitpronomen „alles“ erkannt wird, da es nicht immer als Relativpronomen vermittelt wird und von den „prototypischen“ Relativpronomen abweicht. Beide Nebensätze sind jedoch klar an der Verbletzstellung zu identifizieren. In Satz 6 muss die satzinterne Satzgrenze zwischen **Haupt- und Objektsatz** erkannt werden. Auch das Verb „*untersuchen*“ erfordert eine Objektergänzung. Der Nebensatz ist hier anhand der Verbletzstellung zu identifizieren.

## 6.5 Anregungen für den Unterricht

Wie die Ergebnisse der obigen Teilaufgaben zeigen, fällt es Schülerinnen und Schülern schwer, **satzinterne Grenzen** (und damit **Nebensätze**) zu erkennen. 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 redegleitenden 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 von Aufzählungen haben, kann es hilfreich sein, zu überlegen, welche **Konjunktion das Komma ersetzen** könnte.

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

Die Konjunktion als Signalwort allein, auch wenn es oft noch so unterrichtet wird, ist nicht besonders hilfreich – ja manchmal sogar irreführend. Beispielsweise könnte „*während*“ einen Nebensatz einleiten – es kann aber auch als Präposition auftreten („*Während des ganzen Urlaubs hat es geregnet, sodass ich nicht erholt bin.*“). Wie die Teilaufgaben (besonders Satz 5) gezeigt haben, sind auch Relativpronomen nicht immer so offensichtlich als Identifikationshilfe eines Nebensatzes.

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.).

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

Die Kommasetzung wird in diesem Fall an die Syntax und 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.



## Übungsblatt „Ein erstes Date“

1. Lies dir jeden Satz sehr genau durch.
2. Markiere in den Sätzen die konjugierten Verbformen.
3. Wenn die konjugierte Verbform an letzter Stelle steht, markiere die den Nebensatz einleitende Konjunktion bzw. das den Nebensatz einleitende Relativpronomen.
4. Setze schließlich die Kommas. Manchmal genügt ein Komma, manchmal musst du mehrere setzen.

|      |  |
|------|--|
| Bsp. | Hannah <b>ist</b> aufgeregt, <b>obwohl</b> sie sich gedanklich schon so lange auf das Date mit Thomas vorbereitet <b>hat</b> .     |
| 1    | Nichts scheint ihr mehr zu passen auch in den neuen Jeans fühlt sie sich auf einmal nicht mehr wohl.                               |
| 2    | Ob Thomas ihr kirschrotes T-Shirt das sie sich von ihrer besten Freundin ausgeliehen hat gefällt?                                  |
| 3    | Nachdem Thomas ungefähr eine Tube Gel in die Haare geschmiert hat fühlt er sich nun präpariert für sein erstes Treffen mit Hannah. |
| 4    | Thomas fühlt sich obwohl er sich schon mit ein paar Mädchen verabredet hat irgendwie komisch.                                      |
| 5    | Beide wollen sie sich im Kino treffen, das ist gut mit dem Fahrrad zu erreichen.   |
| 6    | Thomas ist obwohl er sich fest das Gegenteil vorgenommen hat als Erster am Treffpunkt.   |
| 7    | Thomas der als er Hanna sieht einen tomatenroten Kopf bekommt versteckt sich hinter einer Litfasssäule.                            |
| 8    | Thomas findet Hannahs Frisur toll und das T-Shirt steht ihr auch gut.  |
| 9    | Hannah sagt Thomas dass sie unheimlich aufgeregt ist.  |
| 10   | Thomas findet es gut dass Hannah so offen ist und freut sich auf einen entspannten Nachmittag.                                     |



## Lösungen zum Übungsblatt „Ein erstes Date“

|      |   |
|------|---|
|      |   |
| Bsp. | Hannah <b>ist</b> aufgeregt, <b>obwohl</b> sie sich gedanklich schon so lange auf das Date mit Thomas vorbereitet <b>hat</b> .                            |
| 1    | Nichts <b>scheint</b> ihr mehr zu passen, auch in den neuen Jeans <b>fühlt</b> sie sich auf einmal nicht mehr wohl.                                       |
| 2    | <b>Ob</b> Thomas ihr kirschrotes T-Shirt, <b>das</b> sie sich von ihrer besten Freundin ausgeliehen <b>hat</b> , <b>gefällt</b> ?                         |
| 3    | <b>Nachdem</b> Thomas ungefähr eine Tube Gel in die Haare geschmiert <b>hat</b> , <b>fühlt</b> er sich nun präpariert für sein erstes Treffen mit Hannah. |
| 4    | Thomas <b>fühlt</b> sich, <b>obwohl</b> er sich schon mit ein paar Mädchen verabredet <b>hat</b> , irgendwie komisch.                                     |
| 5    | Beide <b>wollen</b> sie sich im Kino treffen, das <b>ist</b> gut mit dem Fahrrad zu erreichen.  |
| 6    | Thomas <b>ist</b> , <b>obwohl</b> er sich fest das Gegenteil vorgenommen <b>hat</b> , als Erster am Treffpunkt.   |
| 7    | Thomas, <b>der</b> , <b>als</b> er Hanna <b>sieht</b> , einen tomatenroten Kopf <b>bekommt</b> , <b>versteckt</b> sich hinter einer Litfasssäule.         |
| 8    | Thomas <b>findet</b> Hannahs Frisur toll(,) und das T-Shirt <b>steht</b> ihr auch gut.  |
| 9    | Hannah <b>sagt</b> Thomas, <b>dass</b> sie unheimlich aufgeregt <b>ist</b> .  |
| 10   | Thomas <b>findet</b> es gut, <b>dass</b> Hannah so offen ist und <b>freut</b> sich auf einen entspannten Nachmittag.                                      |



Arbeitet man dazu mit dem *Feldermodell*, wie es sehr häufig vorgeschlagen und mittlerweile auch in vielen Lehrwerken umgesetzt wird, sollte man Schülerinnen und Schülern die Idee des Feldermodells erst einmal verständlich machen. Hierzu eignet sich folgendes Merkblatt:

## Merkblatt „Feldermodell“

Ein Satz hat eine bestimmte Struktur. Das Feldermodell hilft dabei, diese Struktur zu verstehen und einfach zu erklären.

Stell dir vor, ein Satz ist wie ein Baukasten und das wichtigste Teil darin ist das Verb/Prädikat. Das Verb/Prädikat ist der Teil, der den Satz zu einem richtigen Satz macht. Das Feldermodell betrachtet den Satz als eine Art Muster mit verschiedenen Feldern.

Es gibt Wörter und Gruppen von Wörtern, die zusammen bestimmte Aufgaben im Satz übernehmen. Das Feldermodell hilft, diese Teile optisch voneinander abzuheben, sodass wir sie besser sehen bzw. erkennen können. Das macht es einfacher, sich vorzustellen, was im Satz passiert, einzelne Satzglieder zu bestimmen und auch zu erkennen, ob es sich um einen haupt- oder Nebensatz handelt.

Das Feldermodell ist also wie eine Anleitung, die uns hilft zu verstehen, wie Sätze der deutschen Sprache aufgebaut sind.

Es gibt folgende Felder im Feldermodell, von denen nicht jedes in jedem Satz besetzt sein muss!



Dann kann anhand von kurzen, prototypischen Sätzen mit der Strukturbetrachtung begonnen werden (vgl. im Folgenden Ackermann et al. 2017: 214):

|      |     |                  |            |
|------|-----|------------------|------------|
| Rike | hat | mit ihrem Cousin | gechattet. |
|------|-----|------------------|------------|

|    |        |                     |      |
|----|--------|---------------------|------|
| Er | bringt | seinen kleinen Hund | mit. |
|----|--------|---------------------|------|

Ordnet man diese Beispielsätze in das Feldermodell ein, so entsteht folgende Zuordnung:

| <b>Vor-Vor-feld</b> | <b>Vorfeld</b> | <b>linkes Verb-feld bzw. linke Verbkammer</b> | <b>Mittelfeld</b>   | <b>rechtes Verb-feld bzw. rechte Verbkammer</b> |   |
|---------------------|----------------|---|---------------------|---|---|
|                     | Rike           | hat   | mit ihrem Cousin    | gechattet                                       | . |
|                     | Er             | bringt  | seinen kleinen Hund | mit   | . |

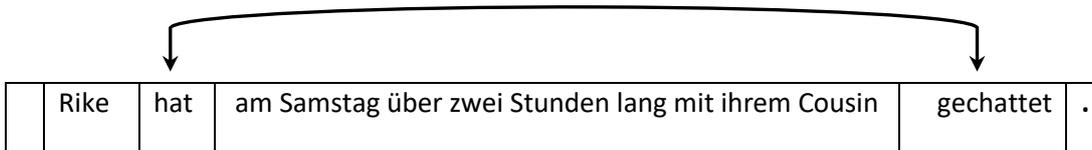
Startet man zunächst damit, die finiten Verben zu markieren, ohne dass dabei die zugehörige Terminologie des Feldermodells genutzt wird, könnte eine Visualisierung wie die folgende entstehen, bei der die Verbkammer hervorgehoben wird und die Interpunktion mitgedacht wird:



Grafik nach ebd.

Einheiten, in denen mit Visualisierungen dieser Art gearbeitet wird, können des Weiteren dazu genutzt werden, Satzglieder zu wiederholen, z. B. anhand der „Verschiebeprobe“ bzw. „Vorfeldprobe“ (Wortgruppen, die man zusammen verschieben kann, z. B. ins Vorfeld eines Satzes, bilden gemeinsam ein Satzglied.)

Auch können bereits zu diesem frühen Zeitpunkt des Unterrichtsvorhabens Erweiterungen des Mittelfeldes thematisiert werden, die keiner Kommatierung bedürfen:



Grafik nach ebd.

Anhand dieser Beispiele wird deutlich, dass bei der Einteilung der Sätze in das Feldermodell eine weitere Besonderheit beachtet werden muss: die Prädikatsklammer. Diese sollte zuerst erklärt werden, wozu sich das nachfolgende Merkblatt eignet.

Anschließend an das obige Arbeitsblatt kann dieses Wissen dann anhand des darauffolgenden Arbeitsblatts erprobt werden.



## Merkblatt – Prädikatsklammern

| Vorfeld<br>VF            | Linke Satzklammer<br>LSK | Mittelfeld<br>MF              | Rechte Satzklammer<br>RSK                   |                             |
|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|---|-----------------------------|
| Der Deutsche             | <b>taucht</b>            | am Ende der Klammer wieder    | <b>auf.</b>                                 | <i>Lexikal-<br/>klammer</i> |
| Der Deutsche             | <b>ist</b>               | am Ende der Klammer wieder    | <b>aufgetaucht.</b>                         | <i>Tempus-<br/>klammer</i>  |
| Der Deutsche             | <b>möchte</b>            | am Ende der Klammer wieder    | <b>auftauchen.</b>                          | <i>Modal-<br/>klammer</i>   |
| Mark Twain               | <b>wurde</b>             | von der deutschen Satzklammer | <b>verwirrt.</b>                            | <i>Passiv-<br/>klammer</i>  |
| ↑<br><b>finites Verb</b> |                          |                               | ↑<br><b>alle anderen<br/>verbalen Teile</b> |                             |

💡 Es gibt unterschiedliche Formen der Prädikatsklammer:

### 1) Lexikalklammer

Wenn das Prädikat aus einem zweiteiligen Verb besteht, es sich also um ein trennbares Verb handelt, bezeichnet man dies als Lexikalklammer, was bedeutet, dass die Klammer durch die Eigenschaft des Verbs bedingt wird.

**Beispiel:**

| VF | LSK    | MF  | RSK | NF  |
|----|--------|-----|-----|-----|
| Er | taucht | ... | auf | ... |

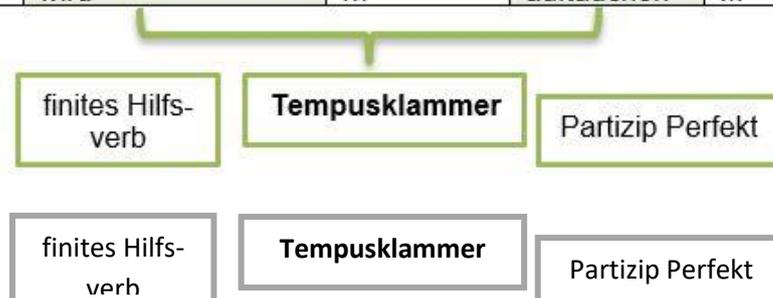


### 2) Tempusklammer

Wenn das Prädikat hingegen aus dem finiten Hilfsverb für eine Zeitform und dem Vollverb besteht, spricht man von einer Tempuskammer, wobei „Tempus“ für Zeitform steht.

**Beispiel:**

| Tempus  | VF | LSK  | MF  | RSK         | NF  |
|---------|----|------|-----|-------------|-----|
| Perfekt | Er | ist  | ... | aufgetaucht | ... |
| Futur I | Er | wird | ... | auftauchen  | ... |



### 3) Modalklammer

Die Kombination aus einer finiten Modalverbform und dem Infinitiv eines Vollverbs wird als Modalklammer bezeichnet.

**Beispiel:**

| VF | LSK  | MF   | RSK        | NF   |
|----|--|------|------------|------|
| Er | könnte<br>dürfte<br>wollte<br>möchte<br>müsste<br>sollte | .... | auftauchen | .... |



### 4) Passivklammer

Verben können auch im Passiv stehen. Das Passiv wird benutzt, um den Fokus eines Satzes vom Subjekt zu nehmen. Das allgemein geläufige Passiv wird auch **Vorgangspassiv** genannt, da es einen Vorgang (Handlung) beschreibt. Daneben gibt es auch das **Zustandspassiv**, das das Ergebnis einer bereits abgeschlossenen Handlung beschreibt.

**Beispiel:**

| VF | LSK   | MF  | RSK         | NF   |
|----|-------|-----|-------------|------|
| Er | wurde | ... | aufgetaucht | .... |





## Übungsblatt „Ein erstes Date – Prädikatsklammern

Über ihr Date mit Thomas verfasst Hannah abends einen Tagebucheintrag. Markiere die mehrteiligen Prädikate und zeichne eine Prädikatsklammer wie im Beispiel.

🔔 **Hinweis:** In manchen Sätzen musst du mehrere Prädikatsklammern einzeichnen.

### Beispiel:

Heute war der aufregendste Tag meines Lebens: Thomas **hat** mich ins Kino **eingeladen!**

Den ganzen Tag konnte ich vor Nervosität kaum stillsitzen.

Zuhause habe ich Stunden damit verbracht, mein Outfit zu wählen und meine Haare zu frisieren.

Erst war ich erschrocken, als ich ihn vor dem Kino nicht direkt sah, aber dann tauchte er endlich hinter der Litfasssäule auf.

Er sah so süß aus! Als wir uns kurz umarmten, konnte ich spüren, wie mein Gesicht knallrot wurde.

Wir schauten uns einen Phantasyfilm an, den Thomas ausgewählt hatte.

Der Film war toll. Thomas hat meine Hand gehalten, wenn es zu spannend war.

Nach dem Film lud er mich sogar noch auf ein Getränk ein.

Wir saßen in einem gemütlichen Café und haben stundenlang gequatscht.

Dieses Date war einfach perfekt!



## Lösungen zum Übungsblatt „Ein erstes Date – Prädikatsklammern“

### Aufgabe 2

Den ganzen Tag konnte ich vor Nervosität kaum stillsitzen.

Zuhause habe ich Stunden damit verbracht, mein Outfit zu wählen und meine Haare zu frisieren.

Erst war ich erschrocken, als ich ihn vor dem Kino nicht direkt sah, aber dann tauchte er endlich hinter der Litfasssäule auf.

Er sah so süß aus! Als wir uns kurz umarmten, konnte ich spüren, wie mein Gesicht knallrot wurde.

Wir schauten uns einen Phantasyfilm an, den Thomas ausgewählt hatte.

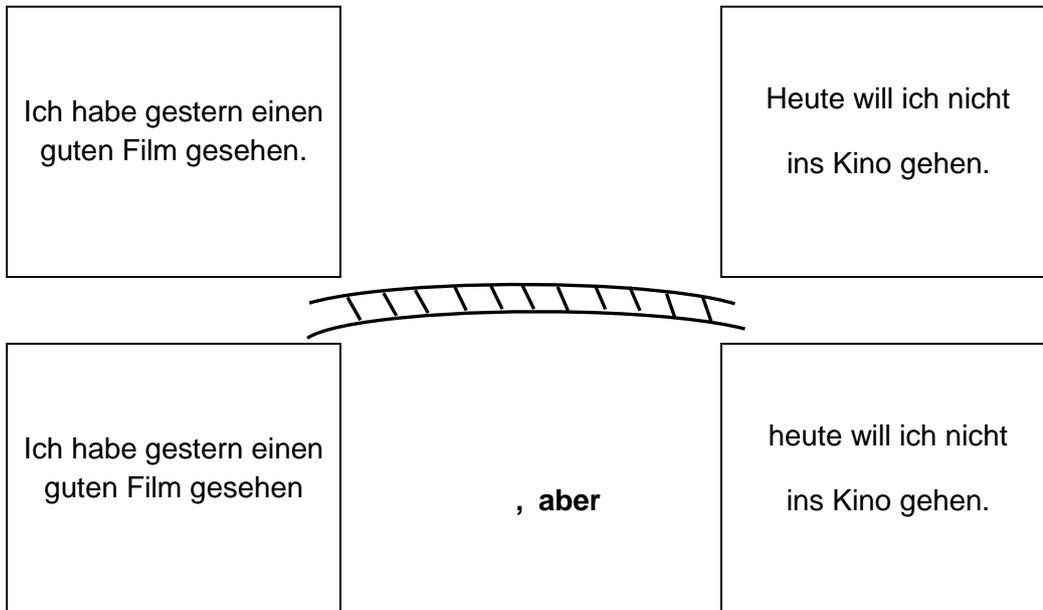
Der Film war toll. Thomas hat meine Hand gehalten, wenn es zu spannend war.

Nach dem Film lud er mich sogar noch auf ein Getränk ein.

Wir saßen in einem gemütlichen Café und haben stundenlang gequatscht.

Dieses Date war einfach perfekt!

Wurden bisher ausschließlich kurze Hauptsätze visualisiert, die mit einem Punkt beendet wurden, so kann die Verbindung zweier Hauptsätze angeschlossen werden. Werden Sätze wie „Ich habe gestern einen guten Film gesehen. Heute will ich nicht ins Kino gehen.“ in eine Visualisierung des Feldermodells eingetragen, so kann man den Schülerinnen und Schülern die Notwendigkeit der Interpunktion in asyndetischen Reihungen ebenso plausibel machen wie die syndetischen Reihungen, bei denen Konjunktionen zum Einsatz kommen. Hierzu wird im ausgewählten Beispiel von Konjunktionen als „Brücken“ zwischen zwei Hauptsätzen gesprochen (vgl. Ackermann et al. 2017: 230-231):



Die Stellung der Konjunktion im Vor-Vorfeld kann dann auch zum Thema gemacht werden:

|             |       |             |                          |        |   |
|-------------|-------|-------------|--------------------------|--------|---|
|             | Klara | <b>kann</b> | heute nicht              | kommen | , |
| <b>denn</b> | sie   | <b>muss</b> | noch für die Mathearbeit | lernen | . |

Grafik entnommen aus: ebd.: 234.

Trägt man nun Satzkonstruktionen mit Haupt- und Nebensätzen in die Visualisierung des Feldermodells ein, so ergibt es sich recht natürlich, dass über die Notwendigkeit der Kommatierung zur Markierung **der satzinternen Satzgrenze** gesprochen wird:

| Vorfeld | linke Verbklammer | Mittelfeld       | rechte Verbklammer |   |
|---------|-------------------|------------------|--------------------|---|
| Rike    | hat               | mit ihrem Cousin | gechattet          | , |

| <b>Vor-Vor-feld</b> | <b>Vorfeld</b> | <b>linke Verb-klammer</b> | <b>Mittelfeld</b>  | <b>rechte Verb-klammer</b> |   |
|---------------------|----------------|---------------------------|--------------------|----------------------------|---|
| weil                | sie            |                           | ihm Mathenachhilfe | gibt                       | . |

Zunächst können Sätze in Übungen nach festgelegtem Schema in vorgegebene Tabellen eingetragen werden, nachdem jeweils die finiten Verben markiert wurden:

1. Suche die Verbformen. Wo steht das finite Verb? Kreise es in einer Farbe ein.
2. Was gehört alles zu dieser Verbform? Trage den Teilsatz in die Tabelle ein!
3. Wiederhole die Schritte 1 und 2 mit dem nächsten finiten Verb.
4. Setze am Ende jeder Zeile das passende Satzzeichen.

Zur Übung kann diese Vorlage verwendet werden:

| VOR-VORFELD | VORFELD | LINKES VERBFELD<br>[BZW. LINKE VERBKLAMMER] | MITTELFELD | RECHTES VERBFELD<br>[BZW. RECHTE<br>VERBKLAMMER] | NACHFELD |
|-------------|---------|---|------------|--|----------|
|             |         |   |            |  |          |
|             |         |   |            |  |          |
|             |         |   |            |  |          |
|             |         |   |            |  |          |
|             |         |   |            |  |          |
|             |         |   |            |  |          |
|             |         |   |            |  |          |
|             |         |   |            |  |          |

Gelingt dies, kann die Stütze immer weiter abgebaut werden, wie es auch Ackermann et al. (2017: 237) in ihrem Material vorschlagen:

**Kommasetzung – kurz gefasst**

Um Kommas richtig zu setzen, musst du nur erkennen, was in eine Zeile des Klammersmanns passt. Am Ende jeder Tabellenzeile muss ein Satzzeichen stehen.  
So geht´s:

- 1. finites Verb markieren
- 2. Satz in Tabelle eintragen (verbhaltige Gruppe erfassen)
- 3. Satzzeichen setzen

Bald gelingt dir die Kommasetzung auch ohne das Eintragen in die Tabelle:

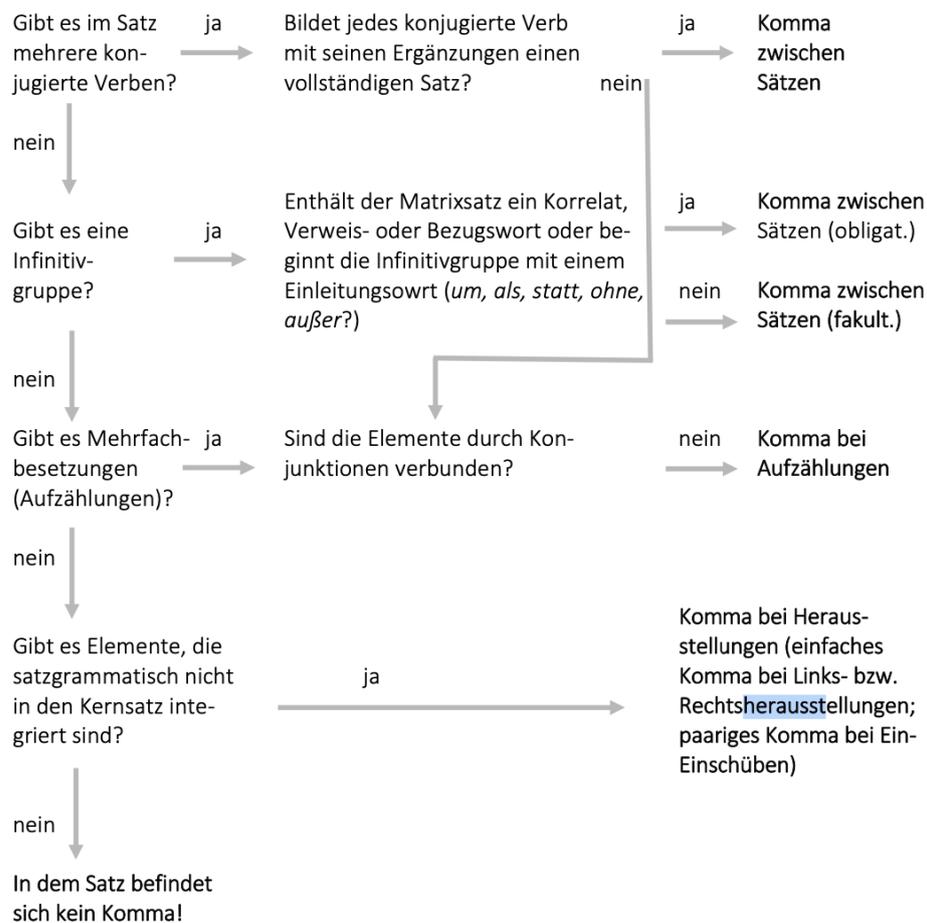
- 1. Finites Verb suchen
- 2. Was gehört dazu? In gleicher Farbe unterstreichen
- 3. Komma zwischen den verbhaltigen Gruppen unterschiedlicher Farbe setzen.

Bis die Identifikation von **satzinternen Satzgrenzen** dann zuverlässig in zusammenhängendem Textmaterial gelingt und dort eigenständig kommatiert werden kann, sollte jedoch „ein langer Atem“ mitgebracht werden, wie es Ossner formuliert:

„Dabei muss die Lehrkraft im Auge behalten, dass der Erwerb mit der kognitiven Erarbeitung noch lange nicht abgeschlossen, sondern nur kognitiv eingeleitet ist. Erst indem man – mit einem langen Atem – immer wieder auf die Probleme hinweist und dabei die Strukturen herausarbeitet, können die Schüler\*innen die entsprechende Prozeduralität entwickeln, die dann auch die Hinweise überflüssig macht.“ (Ossner 2010: 249)

Noch komplexer ist die Identifikation **von Herausstellungen (Zusätzen)**, obwohl auch hier eine **Strukturbetrachtung** im Sinne des Feldermodells hilfreich ist: Eine Herausstellung kann nicht syntaktisch integriert werden.

Noack und Esslinger veröffentlichten 2020 in ihrer Publikation „Das Komma und seine Didaktik“ folgenden Algorithmus der Kommasetzung, der **als Strukturbeschreibungsmatrix** sehr gelungen scheint und die man Schülerinnen und Schülern ebenfalls als Entscheidungsdiagramm an die Hand geben kann.



entnommen: Noack/ Esslinger 2020: S.98 1



Den gesamten Titel von Noack/Esslinger finden Sie hier als kostenlosen Download: <https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/download/146/123/752?inline=1>



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



Ein schülergerechtes Erklärvideo zum Feldermodell findet sich hier: <https://www.youtube.com/watch?v=Tmfviulzvwo>

## Aufgabe 6: Zauberlehrling

### Aufgabenmerkmale

|                      |  |
|----------------------|--|
| Thema                | Fehler(-schwerpunkte) erkennen und Fehler durch Anwendung von Rechtschreibstrategien vermeiden   |
| Aufgabenbeschreibung | <p>Diese Aufgabe zielt auf das Erkennen und Reflektieren von Fehlschreibungen in Textauszügen (Teilaufgabe 1), Sätzen (Teilaufgabe 2) und einzelnen Wörtern (Teilaufgabe 3).</p> <p>Die Textauszüge in Teilaufgabe 1 sind syntaktisch wenig komplex und beinhalten einen überwiegend geläufigen Wortschatz. Sie enthalten unterschiedlich viele Fehlerwörter, die nicht hervorgehoben sind. Dass die einzelnen Fehlerschwerpunkte bereits vorgegeben sind und nur zugeordnet werden müssen, erleichtert die Bearbeitung der Aufgabe jedoch, da die Texte dadurch im Hinblick auf die genannten Fehlerschwerpunkte gescannt werden können.</p> <p>Bei Teilaufgabe 2 muss der jeweilige Fehler auf Satzebene identifiziert werden, da es hier nicht um das Erkennen eines Fehlerschwerpunktes, sondern eines einzelnen Fehlers geht. Die Sätze sind syntaktisch einfache Hauptsätze und die Angabe, dass nur ein Fehler erkannt werden muss, erleichtert das Bearbeiten zudem.</p> <p>Bei Teilaufgabe 3 müssen die Fehlschreibungen auf Wortebene erkannt und reflektiert werden, um die richtige Strategie anzugeben. Die Wörter sind stellenweise aber nicht sehr frequent, sodass die Fehlschreibungen nicht immer automatisiert erkannt werden können.</p> |
| 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: 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 6.1

#### 6.1 Walle, walle

Im Folgenden findest du Schülertexte mit unterschiedlichen Rechtschreibfehlern. Ordne ihnen ihren jeweiligen Fehlerschwerpunkt zu, indem du den passenden Buchstaben einträgst.

**Hinweis:** Es können verschiedene Fehler pro Schülertext vorkommen, es gibt aber **nur einen** Fehlerschwerpunkt pro Schülertext. Die Fehlerschwerpunkte können mehrfach zugeordnet werden.

|          | Fehlerschwerpunkte               |
|----------|----------------------------------|
| <b>A</b> | Konsonantenverdopplung           |
| <b>B</b> | Getrennt- und Zusammenschreibung |
| <b>C</b> | Groß- und Kleinschreibung        |
| <b>D</b> | Kommasetzung                     |

|   | Schülertexte   | Buchstaben |
|---|--|------------|
| 1 | In der Balade Der Zauberlehrling, von Johann Wolfgang von Goethe geht es um einen Jungen Zauberer. Er überschätzt seine Fähigkeiten und verliert die Kontrolle über sein Handeln.  |            |
| 2 | so setzt er sich über das verbot Seines Meisters, in seiner abwesenheit nicht zu Zaubern, hinweg und muss aus diesem Folgeschweren Fehler lernen.  |            |
| 3 | Zunächst scheint, sich der Lehrling, durch die anwendung von Magie die Arbeit erleichtern zu können, denn die zum Leben erweckten Besen, erledigen für ihn, die mühevollen arbeit. So muss er vorerst nicht mehr putzen waschen kehren und aufräumen.                            |            |
| 4 | Der Zauberlehrling schickt die Besen an denn Fluss, um Wasser zu holen. Die handlanger gehorchen und schafen unablässig Wassermengen herran.   |            |
| 5 | Der Junge bemerckt schonbald, dass er den Zauber Spruch vergessen hat, der den Zauber beenden könnte. Der Zauber wendet sich widererwarten gegen ihn, das Haus droht unter zu gehen und es wird bitter ernst.  |            |
| 6 | In größter Not rufft der Lehrling nach dem Meister. In letzter Minnute erscheint er und kan den Zauber schnell auffhalten.   |            |
| 7 | So er kennt der Lehrling, dass es bessergewesen wäre, auf seinen Meister zuhören, als Dieser außerhaus war.  |            |
| 8 | Das erfolgreich Gestaltete werk ist ebenso Bekannt wie Faust und verdeutlicht Goethes grundanliegen, nämlich das Festhalten an der Bewährten Ordnung in einer vom chaos bedrohten Welt. Mit dem schreiben hat Goethe bereits 1797 begonnen, erscheinungsjahr war aber erst 1798. |            |

|         |          |
|---------|----------|
| RICHTIG | bei 1) A |
| RICHTIG | bei 2) C |
| RICHTIG | bei 3) D |
| RICHTIG | bei 4) A |
| RICHTIG | bei 5) B |
| RICHTIG | bei 6) A |
| RICHTIG | bei 7) B |
| RICHTIG | bei 8) C |

### 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, Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen anwenden. (2.5.3) |
| Kompetenzstufe      | 1.) III, 2.) II, 3.) II, 4.) III, 5.) III, 6.) II, 7.) II, 8.) III  |
| Anforderungsbereich | II  |

## Aufgabenbezogener Kommentar

Zum Ausbau der orthografischen Kompetenz ist es überaus wichtig, die eigenen Fehlerschwerpunkte identifizieren zu können, um diese (weitgehend selbstständig) abbauen zu können. Diese Aufgabe ist darum von besonderem didaktischen Wert.

Erschwerend wirkt bei der Bearbeitung aller Teilaufgaben, dass die Fehlerwörter nicht markiert wurden. Die Fehler müssen also unter Heranziehung (impliziten) Wissens über die Grundregeln deutscher Rechtschreibung und Interpunktion im jeweiligen Textausschnitt eigenständig identifiziert und gewichtet werden. Bei den meisten Textausschnitten sind die Fehlschreibungen aber so häufig, dass nicht jeder Fehler identifiziert werden muss. Dass die einzelnen Fehlerschwerpunkte bereits vorgegeben sind und nur zugeordnet werden müssen, erleichtert die Bearbeitung der Aufgabe jedoch, da die Texte dadurch im Hinblick auf die genannten Fehlerschwerpunkte gescannt werden können.

Bei 1 müssen die Wörter „*Balade*“, „*Kontrolle*“, „*Handeln*“ als Fehlschreibungen des Fehlerschwerpunkts „Konsonantenverdopplung“ identifiziert und zugeordnet werden. Die Frequenz der falschgeschriebenen Wörter „*Kontrolle*“ und „*Handeln*“ erleichtert die Bearbeitung, zudem werden sie regelhaft nach dem silbischen Prinzip verschriftet. Das Wort „*Ballade*“ ist in seiner Fehlschreibung hingegen schwieriger zu identifizieren, da es zum einen nicht so frequent ist und sich zum anderen umgangssprachlich die Lautung [ba:laːdə], also mit einem langgesprochenen ersten Vokal, etabliert hat.

Bei 2 müssen die Wörter „*verbot*“, „*Seines*“, „*abwesenheit*“, „*Zaubern*“, „*Folgeschweren*“ als Fehlschreibungen des Fehlerschwerpunkts „Groß- und Kleinschreibung“ identifiziert werden. Erleichtert wird das Erkennen der Fehler bei „*Verbot*“ und „*Abwesenheit*“ und syntaktische bzw. morphologische Markierungen: Vor „*Verbot*“ steht der bestimmte Artikel (syntaktisch) und das Nomen „*Abwesenheit*“ weist ein Nomen-typisches Wortbildungssuffix (-heit) auf. Auch das Verb „*zaubern*“ lässt sich syntaktisch leicht als Teil einer Infinitivgruppe bestimmen.

Bei 3 müssen das erste, dritte und vierte Komma als falsch gesetzte Kommas und damit der Fehlerschwerpunkt „Kommasetzung“ identifiziert und zugeordnet werden. Es muss durch eine syntaktische Analyse des Textausschnittes erkannt werden, dass diese Kommas in zwei Hauptsätzen willkürlich gesetzt wurden und das Lesen und die syntaktische Verarbeitung der Hauptsätze erschweren. Wird das zweite Komma als richtig gesetzt identifiziert, muss erkannt werden, dass das schließende Komma, das das Ende des Zusatzes markiert, hinter dem Wort „*Magie*“ fehlt.

Bei 4 müssen die Wörter „*denn*“, „*Flus*“, „*unablässig*“, „*Wassermengen*“, „*herran*“ als Fehlschreibungen des Fehlerschwerpunktes „Konsonantenverdopplung“ identifiziert werden.

Das fällt besonders bei der Fehlschreibung des Artikels „*der*“ schwer, da es „*denn*“ als korrekte Schreibung in Form einer Konjunktion, Adverbs oder einer Partikel gibt. Hier kann die Fehlschreibung also nicht auf Wortebene identifiziert werden, sondern muss auf Satzebene analysiert werden. Auch das Adverb „*heran*“ kann zu Schwierigkeiten führen, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht erkennen, dass es sich aus „*her*“ und „*an*“ (und nicht „*ran*“) zusammensetzt – der Doppelkonsonant markiert hier nämlich keine Vokalkürze, sondern eine Morphemgrenze. Die Schreibungen „-mengen“ und „unablässig“ folgen regelhaft dem silbischen Prinzip. Die Schreibung „*Fluss*“ hingegen lässt sich hier nicht am Wort selbst belegen, die Doppelkonsonantenschreibung wird für den Vokalkürzeerhalt im Plural benötigt.

Bei 5 müssen die Wörter „*schonbald*“, „*Zauber Spruch*“, „*widererwarten*“, „*unter zu gehen*“, „*bitter ernst*“ als Fehlschreibungen des Fehlerschwerpunkts „Getrennt- und Zusammenschreibung“ identifiziert werden. Die Getrennt- und Zusammenschreibung wird durch das syntaktische Prinzip bestimmt, die Schülerinnen und Schüler müssen also jeweils aufgrund einer syntaktischen Analyse

erkennen, ob es sich um eine Wortgruppe („*schon bald*“, „*wider Erwarten*“ oder eine Zusammensetzung („*Zauberspruch*“, „*unterzugehen*“, „*bitterernst*“) handelt. Besonders der erweiterte Infinitiv „*unterzugehen*“ stellt die Schülerinnen und Schüler hier vor Schwierigkeiten.

Bei 6 müssen die Wörter „*rufft*“, „*Minnute*“, „*kan*“, „*schne*“ und „*auffhalten*“ als Fehlschreibungen des Fehlerschwerpunkts „Konsonantenverdopplung“ identifiziert werden. Da die Wörter – besonders das Verbpräfix „*auf*“ – sehr frequent sind, stellt das keine besondere Schwierigkeit dar. Auffällig ist hier, dass sich die Doppelkonsonantenschreibung am Wort „*schnell*“ selbst nicht durch das silbische Prinzip begründen lässt, sie erklärt sich erst in einer der flektierten Formen des Wortes, da sie da für den Vokalkürzeerhalt nötig ist.

Bei 7 müssen die Wörter „*er kennt*“, „*bessergewesen*“, „*zuhören*“, „*außerhaus*“ als Fehlschreibungen des Fehlerschwerpunkts „Getrennt- und Zusammenschreibung“ identifiziert werden. Gerade das Verb „*erkenn*“ stellt Schülerinnen und Schüler hier vor eine Herausforderung, da die Fehlschreibung nicht auf Basis des Wortes, sondern nur auf Grund der Satzkohärenz gelöst werden kann.

Bei 8 müssen die Wörter „*Gestaltete*“, „*werk*“, „*Bekannt*“, „*grundanliegen*“, „*Bewährten*“, „*chaos*“, „*schreiben*“ und „*erscheinungsjahr*“ als Fehlschreibungen des Fehlerschwerpunktes „Groß- und Kleinschreibung“ identifiziert werden. Erschwert wird die Identifizierung der Fehlschreibungen zum einen dadurch, dass die Nomen nicht morphologisch durch ein Suffix markiert wurden. Zum anderen ist „*Schreiben*“ eine Nominalisierung, die sich vom Infinitiv des Verbs nicht unterscheidet und nur anhand des Artikels und der syntaktischen Position als solche erkannt werden kann. Alle anderen Nomen sind zudem nicht durch direkt vorangestellten Artikel markiert. Die Fehlschreibungen lassen sich auch hier nicht auf Basis des Wortes, sondern nur auf Grund einer syntaktischen Analyse identifizieren.

## Teilaufgabe 6.2

**6.2** Jeder der folgenden Sätze enthält **einen** Rechtschreibfehler.  
Um welchen Fehler handelt es sich?

a) „**Seine Angst und Verzweiflung werden durch hilfloses schimpfen verdeutlicht.**“

- A  Getrennt- und Zusammenschreibung
- B  Schreibung von Wörtern mit dem Präfix ver-
- C  Kennzeichnung eines langen Vokals
- D  Groß- und Kleinschreibung

b) „Der letzte Hilfe ruf wird endlich vom verärgerten Meister erhört.“

- A  Getrennt- und Zusammenschreibung
- B  Kennzeichnung eines langen Vokals
- C  Schreibung von Wörtern mit -lich oder -ig
- D  Schreibung von Wörtern mit „e“ und „ä“

|         |           |
|---------|-----------|
| RICHTIG | Bei a): D |
| RICHTIG | Bei b): A |

### 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.) IV, 2.) III  |
| Anforderungsbereich | II   |

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe testet die Fähigkeit, die vorgegebenen Sätze im Hinblick auf die vorgegebenen Fehlerarten zu untersuchen. Der jeweilige Fehler in den Sätzen muss unter Heranziehung (impliziten) Wissens über die Grundregeln deutscher Rechtschreibung eigenständig identifiziert werden, um die richtige Fehlerart zuordnen zu können.

Bei 1. wird das Erkennen der Nominalisierung „*Schimpfen*“ dadurch erschwert, dass sie nicht durch einen Artikel markiert ist. Schülerinnen und Schüler können hier die Artikelprobe anwenden, um die Nominalisierung besser zu erkennen.

Bei 2. muss aufgrund einer syntaktischen Analyse des Satzes erkannt werden, dass es sich bei „*Hilferuf*“ um eine Zusammensetzung handelt, die zusammengeschrieben werden muss. Die Fehlschreibung kann also nicht wortbasiert, sondern nur satzbasiert erkannt werden.

### Teilaufgabe 6.3

|         |  |                                     |                                     |                                     |                                     |
|---------|--|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| RICHTIG | Entscheide für jedes der folgenden Wörter, ob du die richtige Schreibung mit einer Strategie überprüfen kannst oder ob es ein Merkwort ist. Streiche das falsch geschriebene Wort durch und kreuze an wie im Beispiel. |                                     |                                     |                                     |                                     |
|         |  | <b>Wort verlängern</b>              | <b>Wortstamm suchen</b>             | <b>Wort zerlegen</b>                | <b>Merkwort</b>                     |
|         | <del>Bsp. Kobelt</del><br>Kobold   | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            |
|         | 1. <del>Geitestärke</del><br>Geistesstärke   | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| RICHTIG | 2. <del>Knechd</del><br>Knecht   | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            |
| RICHTIG | 3. Hexe<br><del>Hekse</del>  | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| RICHTIG | 4. <del>Mechte</del><br>Mächte   | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            |
| RICHTIG | 5. <del>Scherfe</del><br>Schärfe   | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            |
| RICHTIG | 6. <del>braf</del><br>brav   | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> |
| RICHTIG | 7. entzwei<br><del>enzwei</del>  | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| RICHTIG | 8. <del>verucht</del><br>verrucht  | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| RICHTIG | 9. Blitzesschnelle<br><del>Blitzeschnelle</del>  | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            |
| RICHTIG | 10. <del>Flus</del><br>Fluss   | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input 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.) III, 2.) III, 3.) III, 4.) III, 5.) III, 6.) IV, 7.) IV, 8.) IV, 9.) IV, 10.) IV   |
| Anforderungsbereich | II   |

## Aufgabenbezogener Kommentar

Zur Bearbeitung aller Teilaufgaben müssen die Schülerinnen und Schüler zunächst die jeweils richtige Schreibung identifizieren und anschließend reflektieren, anhand welcher Strategie man die richtige Schreibung überprüfen kann. Dass zwischen zwei Schreibungen ausgewählt werden kann, erleichtert die Bearbeitung der Teilaufgaben, da Wörter oft **ganzheitlich als Schemata** abgespeichert werden, so dass bei der Gegenüberstellung von Richtig- und Falschreibungen intuitiv entschieden werden kann, welche Schreibung die richtige ist. Zudem geben die Fehlschreibungen auch die Lupenstelle vor, auf die sich die auszuwählende Strategie beziehen soll. Das Wortmaterial wurde aber absichtlich so ausgewählt, dass es stellenweise nicht sehr frequent („Geistesstärke“, Blitzesschnelle“) ist, sodass die Fehlschreibungen nicht immer automatisiert erkannt werden können und es einer Strukturanalyse der entsprechenden Schreibungen bedarf.

Die Wörter werden hier anhand der jeweiligen Strategie, die ihre Schreibung erklärt, systematisiert kommentiert:

### Strategie „Wort verlängern“:

*Knecht*: Bei dieser Schreibung muss erkannt werden, dass es sich um eine Auslautverhärtung handelt und dass man die richtige Schreibung bei **Auslautverhärtungen am Ende des Wortes** relativ problemlos durch Verlängerung überprüfen kann.

*Fluss*: Die Strategie des Verlängerns bei s-Schreibungen am Wortende ist vielen Schülerinnen und Schülern nicht vertraut, da sie das silbische Prinzip nicht berücksichtigen. Die Doppelkonsonantenschreibung lässt sich am Wort selbst nicht begründen, man sieht den Grund erst im Plural – hier ist sie für den Erhalt der Vokalkürze nötig. Da Stämme aber möglichst gleich geschrieben werden sollen, findet man die Doppelkonsonantenschreibung bereits im Singular.

### Strategie „Wortstamm suchen“:

*Mächte*, *Schärfe*: Zur Bearbeitung dieser Teilaufgaben müssen die Schülerinnen und Schüler auf semantischer Ebene entscheiden, welche der Schreibungen es gibt und von welchem Stamm die Wörter abgeleitet werden können. Dazu muss den Schülerinnen und Schülern die vokalische Ableitung, also der Umstand, dass Wörter mit <ä> geschrieben werden, wenn sie von einem Stamm mit <a> ableitbar sind, bewusst sein.

### Strategie „Wort zerlegen“:

*Geistesstärke*, *Blitzesschnelle*: Zur Bearbeitung der Teilaufgabe muss den Schülerinnen und Schülern bewusst sein, dass nach dem **morphologischen Prinzip** Stämme möglichst gleich (oder zumindest möglichst ähnlich) geschrieben werden, wenn diese Stämme in anderen Wortbildungen (hier: Zusammensetzung) verwendet werden. Außerdem müssen sie in der Lage sein, das Wort in seine Bestandteile zu zerlegen, um die Morphemgrenze zu erkennen, die die Doppelkonsonantenschreibung bewirkt. Zusätzlich muss die Bedeutung der Worte transparent sein, sodass erkannt werden kann, dass sich das Bestimmungswort hier von „Geist“ bzw. „Blitz“ ableiten lässt. Dasselbe gilt auch für „Blitzesschnelle“. Bei beiden Komposita wird die Bestimmung des Bestimmungswortes dadurch erschwert, dass hier eine Genitivflexion verwendet wird.

*entzwei*, *verrucht*: Um die jeweils richtige Schreibung erkennen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler die erste Silbe des Wortes jeweils als eigenständiges Präfix (*ent-*, *ver-*) identifizieren und erkennen, dass sich zur Erkennung von Morphemgrenzen die Strategie des Zerlegens eignet.

### **Merk- bzw. Fremdwort:**

Bei den Schreibungen beider Wörter muss erkannt werden, dass ihre orthografische Struktur von deutschen Erbwörtern abweicht und man ihre Schreibung somit nicht anhand einer Strategie begründen bzw. überprüfen kann.

*Hexe:* Bei dem Wort „Hexe“ handelt es sich um „eine typisch fremde Konsonantschreibung“ (Eisenberg 2013a: 338), d. h. um eine Ausnahmeschreibung. Dem Laut /ks/ wird hier nicht <chs>, sondern <x> zugeordnet. Dies lässt sich aber nicht durch eine Fremdwortschreibung begründen.

*brav:* Bei dem Adjektiv „brav“ handelt es sich um eine graphematische Fremdwortmarkierung – Wort stammt aus dem Französischen –, die sich jedoch nicht auf die Lautung auswirkt. Schülerinnen und Schülern fällt es deswegen schwer, die graphematische Abweichungen zu identifizieren und zu erkennen, dass man die Schreibung nicht anhand einer Strategie begründen bzw. überprüfen kann. Selbst wenn sie die richtige Schreibung erkennen, wählen sie am häufigsten die Strategie des Verlängerns.

### **6.6 Anregungen für den Unterricht**

Die Schülerinnen und Schüler sollten im Unterricht zum selbstständigen Arbeiten an ihren eigenen Fehlerschwerpunkten ermutigt und gleichzeitig für den eigenen Lernerfolg stärker in die Verantwortung genommen werden. Sie sollten ihre eigenen Texte regelmäßig – auch in Partner- oder Gruppenarbeit – auf Rechtschreibfehler hin untersuchen. Nachdem die Fehler in den Texten identifiziert worden sind, werden zunächst die richtigen Schreibweisen gefunden und anhand von Strategien begründet. Die Fehlschreibungen werden mit den Richtigschreibungen abgeglichen und nach Fehlertyp systematisiert. Anschließend können die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Fehlerschwerpunkte feststellen. Dabei sollten die Fehler auch als Chance begriffen werden, etwas Neues zu lernen. Da bei der Teilaufgabe 1 nicht sichergestellt werden kann, welche Fehler die Schülerinnen und Schüler für die Zuordnung des jeweiligen Fehlerschwerpunktes identifiziert haben, eignen sich hier Aufgaben, die eine authentische Rechtschreibkontrolle imitieren und bei der die Lehrkraft erkennen kann, welche Prinzipien die Schülerinnen und Schüler noch nicht verstanden haben. Dazu eignen sich zum Beispiel folgende Arbeitsblätter:

## Übungsblatt Fehlerschwerpunkte

Die Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse einer Realschule produzieren neuerdings gemeinsam einen Schulpodcast. Diese Woche steht das Thema „Friendships & Relationships – Tipps für positive Beziehungen ohne Drama“ im Fokus.

### Aufgabe 1

Finde im folgenden Textausschnitt aus dem Schulpodcast die Fehler in den Bereichen Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, Kommasetzung und Doppelkonsonanten. So gehst du vor:

- 1. Groß- und Kleinschreibung:**  
Finde die Wörter im Text, die fälschlicherweise groß- oder kleingeschrieben wurden und verbessere sie unten im entsprechenden Feld.
- 2. Getrennt- und Zusammenschreibung:**  
Finde die Wörter im Text, die getrennt- oder zusammengeschrieben werden müssen. und verbessere sie unten im entsprechenden Feld.
- 3. Kommasetzung:**  
An einigen Stellen im Text fehlen Kommas oder wurden unnötigerweise gesetzt. Setze fehlende Kommas im Text und streiche unnötige durch.
- 4. Doppelkonsonanten:**  
Suche nach Wörtern im Text, bei denen der Fehlerschwerpunkt bei der Schreibung mit oder ohne Doppelkonsonanten liegt und verbessere sie unten im entsprechenden Feld.

### Friendships & Relationships: tips für gute Beziehungen ohne Drama

Hey und herzlich Willkommen zurück zum „Mindful Connections“ Podcast! Heute tauchen wir ein,\* in die Welt der Freundschaften und Beziehungen. Ihr kennt das sicher – manchmal passen die Teile perfekt zusammen, und manchmal... nun ja, da gibt's ein paar Ecken\* die nicht so recht ins Bild passen. Last uns mal schauen, wie wir dieses Beziehungs-Puzzle in bestform halten können.

Konflikte meistern: Konflikte sind normal. Die gehören dazu. Wichtig ist, wie ihr damit umgeht. reden ist Gold! Ehrlich sein, Zuhören und versuchen,\* die Perspektive des Anderen zu verstehen. Und hey, manchmal ist eine kleine Pause auch okay, um die Emotionen runterzufahren.

Gute Freunde & Beziehungen: Qualität ist wichtiger als Quantität\* oder? Es geht nicht darum\* wie viele Freunde ihr habt\* sondern wie echt und unterstützend sie sind. Echte Freunde,\* sind wie Diamanten – sie funkeln und halten für immer.

Kommunikation ist König: Eine gute Beziehung ist wie ein Tanz, und die Moves heißen reden, zuhören und verstehen. Ofen sein, was euch bewegt, und gleichzeitig dem Anderen Raum geben, das gleiche zu tun.

Grenzen setzen: Jeder von uns hat seinen eigenen Raum,\* seine Grenzen. Und das ist voll okay. Respektiere die Grenzen eurer Freunde und Partner\* genauso wie du deine eigenen schätzt.

Vertrauen & Ehrlichkeit: Die Basis jeder guten Beziehung! Vertrauen aufbauen und ehrlich sein, auch wenn es manchmal schwer fällt. Ehrlichkeit ist wie Kleber, der alles zusammen hält.

Und, wenn mal was nicht so läuft, wie ihr es gerne hättet\* ist das okay. Keine Beziehung ist perfekt. Es geht darum, zusammen zu wachsen, zu lernen und sich weiter zu entwickeln. Manchmal sind die Herausforderungen das\* was uns stärker macht.

Erinnert euch: Es geht um Echtheit, Unterstützung und die Freude,\* Zeit mit einander zu verbringen. Also, geht raus, seid ihr selbst,\* seid großartig und die richtigen Menschen werden in euren Leben auftauchen. Ihr rockt das! Bis zum nächsten Mal!

## Groß- und Kleinschreibung

Bsp: tipps → Tipps



---

---

---

---

---

---

---

---

## Getrennt- und Zusammenschreibung

Bsp: mit einander → miteinander



---

---

---

---

---

---

---

---

## Doppelkonsonanten

Bsp: Last uns → Lasst uns



---

---

---

---

---

---

---

---

## Aufgabe 2

Vergleiche deine Notizen mit denen deiner Sitznachbarn / Sitznachbarinnen.



## Lösungen zum Übungsblatt „Fehlerschwerpunkte“

### Groß- und Kleinschreibung

*tipps* in Tipps  
*Willkommen* in willkommen  
*Bestform* in Bestform  
*Reden* in reden  
*Zuhören* in zuhören  
*Anderen* in anderen  
*reden* in Reden  
*zuhören* in Zuhören  
*verstehen* in Verstehen  
*gleiche* in Gleiche  
*Andere* in andere

### Getrennt- und Zusammenschreibung

*mit einander* in miteinander  
*schwer fällt* in schwerfällt  
*zusammen hält* in zusammenhält  
*zusammen zu wachsen* in zusammenzuwachsen  
*weiter zu entwickeln* in weiterzuentwickeln

### Doppelkonsonanten

*Last uns* in Lasst uns  
*willkomen* in willkommen  
*zusamen* in zusammen  
*Diammanten* in Diamanten  
*funnkeln* in funkeln  
*Komunikation* in Kommunikation  
*ofen* in offen

### Kommasetzung

Friendships & Relationships: tipps für gute Beziehungen ohne Drama

Hey und herzlich willkommen zurück zum „Mindful Connections“ Podcast! Heute tauchen wir ein\* in die Welt der Freundschaften und Beziehungen. Ihr kennt das sicher – manchmal passen die Teile perfekt zusammen, und manchmal... nun ja, da gibt's ein paar Ecken,\* die nicht so recht ins Bild passen. Lasst uns mal schauen, wie wir dieses Beziehungs-Puzzle in Bestform halten können.

Konflikte meistern: Konflikte sind normal. Die gehören dazu. Wichtig ist, wie ihr damit umgeht. Reden ist Gold! Ehrlich sein, zuhören und versuchen,\* die Perspektive des anderen zu verstehen. Und hey, manchmal ist eine kleine Pause auch okay, um die Emotionen runterzufahren.

Gute Freunde & Beziehungen: Qualität ist wichtiger als Quantität,\* oder? Es geht nicht darum,\* wie viele Freunde ihr habt,\* sondern wie echt und unterstützend sie sind. Echte Freunde\* sind wie Diamanten – sie funkeln und halten für immer.

Kommunikation ist König: Eine gute Beziehung ist wie ein Tanz, und die Moves heißen Reden, Zuhören und Verstehen. Offen sein, was euch bewegt, und gleichzeitig dem anderen Raum geben, das Gleiche zu tun.

Grenzen setzen: Jeder von uns hat seinen eigenen Raum,\* seine Grenzen. Und das ist voll okay. Respektiere die Grenzen eurer Freunde und Partner,\* genauso wie du deine eigenen schätzt.

Vertrauen & Ehrlichkeit: Die Basis jeder guten Beziehung! Vertrauen aufbauen und ehrlich sein, auch wenn es manchmal schwerfällt. Ehrlichkeit ist wie Kleber, der alles zusammenhält.

Und, wenn mal was nicht so läuft, wie ihr es gerne hättet, ist das okay. Keine Beziehung ist perfekt. Es geht darum, zusammenzuwachsen, zu lernen und sich weiterzuentwickeln. Manchmal sind die Herausforderungen das,\* was uns stärker macht.

Erinnert euch: Es geht um Echtheit, Unterstützung und die Freude,\* Zeit mit einander zu verbringen. Also, geht raus, seid ihr selbst,\* seid großartig und die richtigen Menschen werden in euren Leben auftauchen. Ihr rockt das! Bis zum nächsten Mal!



## Übungsblatt „Fehlerschwerpunkte – Die Welt nach der Schule“

Die Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse einer Realschule haben gemeinsam einen Artikel für die Schulzeitung zum Thema „Die Welt nach der Schule“ geschrieben.

### Aufgabe 1

Finde im folgenden Textausschnitt aus dem Schulpodcast die Fehler in den Bereichen Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, Kommasetzung und Doppelkonsonanten. So gehst du vor:

- 1. Groß- und Kleinschreibung:**  
Finde die Wörter im Text, die fälschlicherweise groß- oder kleingeschrieben wurden und verbessere sie unten im entsprechenden Feld.
- 2. Getrennt- und Zusammenschreibung:**  
Finde die Wörter im Text, die getrennt- oder zusammengeschrieben werden müssen. und verbessere sie unten im entsprechenden Feld.
- 3. Kommasetzung:**  
An einigen Stellen im Text fehlen Kommas oder wurden unnötigerweise gesetzt. Setze fehlende Kommas im Text und streiche unnötige durch.
- 4. Doppelkonsonanten:**  
Suche nach Wörtern im Text, bei denen der Fehlerschwerpunkt bei der Schreibung mit oder ohne Doppelkonsonanten liegt und verbessere sie unten im entsprechenden Feld.

### Die Welt nach der Schule: Deine Optionen und wie du durch startest!

Du bist kurz davor\* die Schule zu beenden. großartig,\* oder? Aber dann kommt diese Frage: „Was jetzt?“ Keine Panik,\* das ist eine ganz normale Frage. Es gibt so viele Möglichkeiten, dass es fast wie eine riesige Bonbontüte ist. Lass uns mal durchgehen\* was da alles drin sein könnte.

Unis: Du könntest an die Uni gehen, um tiefer in ein bestimmtes Fach einzutauchen. Studieren, was dich total fasziniert! Und hey, es gibt so viele coole Unis und Studiengänge da draußen, dass du bestimmt was findest, was zu dir past.

Ausbildung und Praktika: Hast du schon mal,\* von Ausbildungen gehört? Es ist wie lernen durch machen. Du gehst in die Praxis, sammelst Erfahrungen und wirst dabei bezahlt. Oder wie wäre es mit einem Praktikum? Das ist wie ein Schnuperkurs in einem Beruf, den du vielleicht cool findest. Praktisch\* oder?

Gap Year: Manchmal braucht man eine Pause,\* um klarer zu sehen. Ein Gap Year könnte perfekt sein,\* um die Welt zu entdecken, Freiwilligenarbeit zu leisten oder einfach heraus zu finden, was du wirklich willst.

Karriere-Tipps: Egal, was du wählst, ein paar Tipps schaden nie, oder? Wie du dich bewirbst, wie du im job glänzt\* wie du dich weiter entwickelst – all das ist wichtig. Und keine Sorge, jeder hat mal angefangen und sich Stück für Stück nach vorne gearbeitet.

Eigenes Ding: Hey, vielleicht bist du der Typ für´s eigene Ding! Selbstständigkeit könnte deine Welt sein. Ideen entwickeln, ein Business aufziehen – das könnte für manche von euch super spannend sein.

Egal\* was du wählst, denk dran: Es geht darum, was DU willst. Nicht was Andere wollen oder was „Alle“ machen. Es ist deine Reise, also gestalte sie so\* dass sie zu dir passt. Und hey, es ist okay, wenn du noch nicht zu 100 % sicher bist. Die Wenigsten sind das.

Das wichtigste ist, dass du weißt, es gibt nicht nur einen Weg. Es gibt so viele Möglichkeiten da draußen. Also, erkunde, frag, probiere aus und findeheraus, was für dich passt. Es wird sich heraus

stellen, versprochen. Und es wird Herausforderungen geben, aber es wird auch unglaublich aufregend und voller Möglichkeiten sein.

### **Groß- und Kleinschreibung**



**Bsp:** großartig → Großartig

---

---

---

---

---

---

---

---

### **Getrennt- und Zusammenschreibung**

**Bsp:** durch startets → durchstartest



---

---

---

---

---

---

---

---

### **Doppelkonsonanten**

**Bsp:** bestimmtes → bestimmtes



---

---

---

---

---

---

---

---

### **Aufgabe 2**

Vergleiche deine Notizen mit denen deiner Sitznachbarn / Sitznachbarinnen.



## Lösungen zum Übungsblatt „Fehlerschwerpunkte – Die Welt nach der Schule“

### Lösung

#### Groß- und Kleinschreibung

*lernen* in Lernen

*machen* in Machen

*job* in Job

*Andere* in andere

*Alle* in alle

*Wenigsten* in wenigsten

*wichtigste* in Wichtigste

#### Getrennt- und Zusammenschreibung

*heraus zu finden* in herauszufinden

*weiter entwickelst* in weiterentwickelst

*findeheraus* in finde heraus

*heraus stellen* in herausstellen

#### Doppelkonsonanten

*bestimt* in bestimmt

*past* in passt

*Schnuperkurs* in Schnupperkurs

*Freiwilligenarbeit* in Freiwilligenarbeit

*Spanend* in spannend

#### Die Welt nach der Schule: Deine Optionen und wie du durchstartest!

Du bist kurz davor, die Schule zu beenden. Großartig, oder? Aber dann kommt diese Frage: „Was jetzt?“ Keine Panik, das ist eine ganz normale Frage. Es gibt so viele Möglichkeiten, dass es fast wie eine riesige Bonbontüte ist. Lass uns mal durchgehen, was da alles drin sein könnte.

Unis: Du könntest an die Uni gehen, um tiefer in ein bestimmtes Fach einzutauchen. Studieren, was dich total fasziniert! Und hey, es gibt so viele coole Unis und Studiengänge da draußen, dass du bestimmt was findest, was zu dir passt.

Ausbildung und Praktika: Hast du schon mal von Ausbildungen gehört? Es ist wie Lernen durch Machen. Du gehst in die Praxis, sammelst Erfahrungen und wirst dabei bezahlt. Oder wie wäre es mit einem Praktikum? Das ist wie ein Schnupperkurs in einem Beruf, den du vielleicht cool findest. Praktisch, oder?

Gap Year: Manchmal braucht man eine Pause, um klarer zu sehen. Ein Gap Year könnte perfekt sein, um die Welt zu entdecken, Freiwilligenarbeit zu leisten oder einfach herauszufinden, was du wirklich willst.

Karriere-Tipps: Egal, was du wählst, ein paar Tipps schaden nie, oder? Wie du dich bewirbst, wie du im Job glänzt, wie du dich weiterentwickelst – all das ist wichtig. Und keine Sorge, jeder hat mal angefangen und sich Stück für Stück nach vorne gearbeitet.

Eigenes Ding: Hey, vielleicht bist du der Typ für's eigene Ding! Selbstständigkeit könnte deine Welt sein. Ideen entwickeln, ein Business aufziehen – das könnte für manche von euch super spannend sein.

Egal, was du wählst, denk dran: Es geht darum, was DU willst. Nicht was andere wollen oder was „alle“ machen. Es ist deine Reise, also gestalte sie so, dass sie zu dir passt. Und hey, es ist okay, wenn du noch nicht zu 100 % sicher bist. Die wenigsten sind das.

Das Wichtigste ist, dass du weißt, es gibt nicht nur einen Weg. Es gibt so viele Möglichkeiten da draußen. Also, erkunde, frag, probiere aus und finde heraus, was für dich passt. Es wird sich herausstellen, versprochen. Und es wird Herausforderungen geben, aber es wird auch unglaublich aufregend und voller Möglichkeiten sein.

Die Schülerinnen und Schüler können auch eine **Rechtschreibkartei** (idealerweise in einem Ringordner) anlegen, in dem sie ihre Fehlerschwerpunkte festhalten sowie selbst formulierte Regeln notieren, die jeweils an diesen Fehlerschwerpunkten greifen. Ausnahmeschreibungen und Merkwörter sollten in einem gesonderten Teil gesammelt werden. Es empfiehlt sich hier, die Schülerinnen und Schüler dazu anzuleiten, in einem selbstentdeckenden Verfahren – auch in Partner- oder Gruppenarbeit – auf induktivem Wege orthografische Regelmäßigkeiten festzustellen und Eigenregeln zu formulieren, da die selber erschlossenen und formulierten Regeln besser behalten und angewendet werden können als vorgegebene Rechtschreibregeln. Bei diesem Vorgehen stellen die Schülerinnen und Schüler Hypothesen über die den Schreibungen zugrunde liegenden Regularitäten auf und diskutieren diese, wobei bereits „[i]m Austausch und in der Diskussion dieser Hypothesen [...] die Basis für das Verständnis der Regularitäten gelegt“ wird (Lindauer/Schmellentin 2008: 24) Der Vorgang des Rechtschreibens ist ein Prozess, der stark von implizitem Wissen gesteuert wird und damit nur eingeschränkt bewusstseinsfähig und verbalisierbar ist (Scheerer-Neumann, 2004). In einem Gespräch kann dennoch, auch für die Lehrkraft, deutlich werden, welche Strategien ein Schüler bzw. eine Schülerin schon einsetzen kann und mit welchem Erfolg er oder sie dies tut. Ziel der Diskussion ist es, eine gemeinsame oder auch eine individuelle Regelformulierung zu erarbeiten. Diese übertragen die Schülerinnen und Schüler anschließend in ihr eigenes Regelheft / ihre Rechtschreibkartei. Bei diesem Vorgehen sollten die Lehrkräfte darauf achten, dass eindeutiges sprachliches Material bereitgestellt wird, in dem Ausnahmen komplett vermieden werden und dass die Regelformulierungen der Schülerinnen und Schüler sachlich zutreffend sind.

Individualdiagnostisch kann im Bereich der Rechtschreibung auch die **Methode des lauten Denkens eingesetzt** werden, um die Strategien und das explizite Regelwissen eines Kindes zu ermitteln. Sie kann Erkenntnisse zu folgenden Punkten erbringen:

1. zu den Strategien, die während der Schreibung eines Wortes eingesetzt werden
2. zu den Korrekturschleifen, die nach der vollendeten Schreibung einsetzen

Zusätzlich können die Schülerinnen und Schüler Checklisten mit ihren eigenen Fehlerschwerpunkten anlegen, die sie bei der weiteren Produktion eigener Texte nutzen, um ihre Schreibungen zu kontrollieren. So eine Checkliste kann entweder selbst von den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden oder zur Unterstützung als Vorlage an die Hand gegeben werden. Eine solche Checkliste könnte in etwa so aussehen:

Checkliste: Meine Fehlerschwerpunkte

| Fehlerart und Beispiele   | Fehlerzahl | Strategie  |
|---|------------|--|
| <b>Fehler bei Doppelkonsonanten, tz oder ck</b><br><i>Katzen, besitzen, konnte, immer, kann, Anblick, wenn, Besitzer, auffälligsten, vorstellen, allem, Futter, Ratten, bekannte, fallen, vollständig, bedecken, erkennen</i> |            | <b>Zerlegen + Regel anwenden (bei tz und ck)</b><br><br><b>ODER Verlängern</b>                               |
| <b>Fehler bei s/ss/ß</b><br><i>Haustiere, großen, draußen, Gras, frisst, regelmäßig, Rassen, passen, dessen</i>   |            | <b>Zerlegen ODER Verlängern</b>  |
| <b>Fehler bei langem i</b><br><i>viele, Nagetiere, Haustier</i>   |            | <b>Regel merken</b>  |
| <b>Fehler bei silbenöffnendem h</b><br><i>sehen, stehen. gehen, sehen</i>   |            | <b>Zerlegen ODER bei flektierten Formen vom Wortstamm ableiten</b>   |
| <b>Fehler bei b/p, d/t und g/k im Auslaut</b><br><i>Hand, lustig, Korb</i>  |            | <b>Verlängern</b>  |
| <b>Fehler in zusammengesetzten Wörtern</b><br><i>Hausstaub, verraten volllaufen</i>   |            | <b>Zerlegen + verlängern</b>   |
| <b>Fehler bei e/ä und eu/äu</b><br><i>Leute, heute, häufiger, zählen, nämlich</i>   |            | <b>Ableiten</b>  |
| <b>Fehler bei der Großschreibung</b><br><i>Süßigkeit, Schönheit, Chaos → großes Chaos, Laufen → das Laufen</i>  |            | <b>Nomensignale:</b><br><br><b>Suffix?</b><br><br><b>um ein Adjektiv erweiterbar?</b><br><br><b>Artikel?</b> |
| <b>Fehler bei Merkwörtern mit Dehnungs-h:</b> <i>herumführen, wohnen, mahlen</i><br><br><b>mit langem i ohne ie:</b> <i>ihr, ihre</i><br><br><b>mit Doppelvokal:</b> <i>Zoo, Meerschweinchen, Haare</i>                       |            | <b>Merkwörter</b>  |

## 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 / Gavelaar, 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 Schrifterwerb: 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 \**mutter* 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* [li: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 Redehalts 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.