

Kompetenzen **ermitteln**

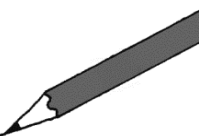
Deutsch

Didaktisches Material

2024

3

2 5 7 8 9



Inhaltsverzeichnis

1. Allgemeine Erläuterungen im Fach Deutsch	5
2. Kompetenzorientierung und Bezug zu den Bildungsstandards	7
2.1 Kompetenzorientierung im Bereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“	7
2.2 Kompetenzorientierung im Bereich „Sprechen und Zuhören“	9
2.3 Kompetenzorientierung im Bereich „Deutsch-Rechtschreibung“	10
3. Deutsch-Leseverstehen: Zur Teilkompetenz <i>Textverstehen</i> und zur Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben	13
4. Deutsch-Zuhören: Zur Teilkompetenz <i>Hörverstehen</i> und Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben	14
5. Deutsch-Rechtschreibung: Zur Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben unter dem Gesichtspunkt einer qualitativen Fehleranalyse	16
6. Anregungen für den Unterricht	18
6.1 Deutsch-Leseverstehen	18
6.2 Zuhören.....	23
6.3 Deutsch-Rechtschreibung	26
7. Aufgaben für Deutsch-Leseverstehen	28
Aufgabe 1: Gemeinsache.....	30
Aufgabe 2: Traumberuf Försterin	42
8. Aufgaben für Deutsch-Zuhören	54
Aufgabe 1: Das kranke Kaninchen.....	55
Aufgabe 2: Robben in der Nordsee.....	63
Aufgabe 3: Der Unglücksrabe	73
9. Aufgaben für Deutsch-Rechtschreibung	82
Aufgabe 1: Lückensätze.....	83
Aufgabe 2: Korrekturaufgabe	90
Aufgabe 3: Richtig oder falsch?	95
Aufgabe 4: Sortieren	97
Aufgabe 5: Begründungsaufgaben.....	98
Anregungen für den Unterricht	101
10. Literaturverzeichnis	102
11. Literaturhinweise	107

12.	Linkverzeichnis	108
13.	Abbildungsverzeichnis	108
14.	Ausgewählte Zusatzmaterialien.....	109
15.	Anhang – Nummerierung der einzelnen Kompetenzen	114
16.	Anhang – Übersicht der Aufgabenmerkmale	118
17.	Anhang – Übersicht der Aufgabenmerkmale	121
18.	Anhang – Übersicht der Aufgabenmerkmale	122

Haftungsausschluss:

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

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



<http://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben/>

1. Allgemeine Erläuterungen im Fach Deutsch

Deutsch-Leseverstehen

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

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

Deutsch-Zuhören

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

Zuhören, verstanden als aufmerksamkeitsgesteuerte *Bedeutungsrekonstruktion* und *-sicherung* in variablen Kommunikationssituationen, lernt man schon weit vor der Schulzeit und auch darüber hinaus. Im [Deutschunterricht](#) der Grundschule geht es darum, die bereits erworbenen Kompetenzen weiterzuentwickeln und an die gesellschaftlichen Anforderungen anzupassen. Dabei ist das Zuhören nicht nur Lernziel, sondern auch Lernmedium für andere (u. U. nichtsprachliche) Kompetenzen. So kann man das Zuhören ebenso im Zusammenhang mit der Entwicklung verschiedener sozialer Kompetenzen sehen, z. B. der Empathie und Teamfähigkeit oder der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (Hagen,



2006, S. 18). Und schließlich ist Zuhören in einem engen Verbund mit Sprechen und Kommunizieren in Gesprächen angesiedelt (Spiegel, 2009, S. 189). In diesem Sinne formuliert die Kultusministerkonferenz (KMK, 2005, S. 8) folgende Ziele für den Unterricht der Primarstufe in diesem Bereich:

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

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

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

Deutsch-Rechtschreibung

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

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

2. Kompetenzorientierung und Bezug zu den Bildungsstandards

2.1 Kompetenzorientierung im Bereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“



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

„über Lesefähigkeiten verfügen

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

über Leseerfahrungen verfügen

- verschiedene Sorten von Sach- und Gebrauchstexten kennen,
- Erzähltexte, lyrische und szenische Texte kennen und unterscheiden,
- Kinderliteratur kennen: Werke, Autoren und Autorinnen, Figuren, Handlungen,
- Texte begründet auswählen,
- sich in einer Bücherei orientieren,
- Angebote in Zeitungen und Zeitschriften, in Hörfunk und Fernsehen, auf Ton- und Bildträgern sowie im Netz kennen, nutzen und begründet auswählen,
- Informationen in Druck- und – wenn vorhanden – elektronischen Medien suchen,
- die eigene Leseerfahrung beschreiben und einschätzen.

Texte erschließen

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

Texte präsentieren

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

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



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

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



- Freude am Lesen und positive Erfahrungen mit Büchern, Zeitschriften usw.,
- eine gewisse Selbstverständlichkeit im Umgang mit Sprache und Schrift,
- eine positive Integration des Lesens in das eigene Selbstbild,
- Beharrlichkeit im Umgang mit eventuellen Schwierigkeiten und Anforderungen,
- ein stabiles fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept, also die Überzeugung, es zu können.¹

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



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

¹ Siehe die vielzitierte Kompetenzdefinition von F. E. Weinert (2001, S. 27–28): Man versteht „unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

2.2 Kompetenzorientierung im Bereich „Sprechen und Zuhören“

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



„Gespräche führen

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

zu anderen sprechen

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

verstehend zuhören

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

szenisch spielen

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

über Lernen sprechen

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

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



2.3 Kompetenzorientierung im Bereich „Deutsch-Rechtschreibung“

„Stufen“ des Rechtschreiberwerbs

In der Rechtschreibdidaktik geht man seit längerer Zeit davon aus, dass die Kinder bestimmte „Stufen“ des Erwerbs durchlaufen (Frith, 1986; Günther, 1986; Valtin, 1988; Scheerer-Neumann, 1989; Brügelmann & Brinkmann, 1994). Manchmal ist auch von „Strategien“ (z. B. May, 2002, S. 143) oder „Zugriffsweisen“ die Rede, womit nicht genau dasselbe gemeint ist. Strategien werden zwar nicht zeitgleich, sondern „versetzt“ **erworben**, die Kinder greifen aber schon nach recht kurzer Zeit auf verschiedene Strategien zurück. In diesem Sinne erscheint der Begriff der „Stufe“, der nahelegt, dass man von einer Ebene zur nächsten vorangeht, problematisch. Man verwendet ihn aber üblicherweise, und deshalb wird er auch hier weiter gebraucht. Zusätzlich ist von „Strategien“ die Rede. Wer eine Strategie nutzt, muss sie nicht verbalisieren können.

„Zwar bedeutet Schreiben eine Vergegenständlichung von Sprache, also einen bewussteren Sprachgebrauch als üblicherweise in der gesprochenen Sprache [...], aber eine durchgängige Bewusstheit für die eigenen Zugriffsweisen auf Sprache und Schrift ist für Lerner damit nicht gegeben.“ (May, 2002, S. 143).

Die zentralen Stufen (Böhme & Bremerich-Vos, 2009):

- Weit vor Schulbeginn haben Kinder verstanden, dass Zwei- für Dreidimensionales stehen kann, z. B. Fotografien für Menschen. Sie kritzeln und produzieren grafische Gestalten, die sie oft als Nachahmungen von Schreibeübungen Erwachsener ansehen. Das wird als vorliterale symbolische „Stufe“ betrachtet.
- Ein Kind orientiert sich an einzelnen, visuell hervorstechenden Merkmalen, z. B. an der typografischen Form von Logos oder am Anfangsbuchstaben des eigenen Namens. Der Rest des Namens wird gar nicht, nur in Teilen, auf jeden Fall variabel „geschrieben“. Das wird als logographemische „Stufe“ angesehen.
- Nach dem Schulbeginn lernen die Kinder sehr schnell (wenn sie es nicht bereits können), den kontinuierlichen Lautstrom nicht nur in Silben, sondern auch in einzelne Laute zu zerlegen. Sind die Laut-Buchstaben-Beziehungen bekannt, dann schreiben sie so, wie sie (mehr oder weniger dialektal) sprechen. Man könnte sagen, dass sie der Aufforderung folgen: „Beachte die gesprochene Lautfolge und schreibe für jeden Laut einen Buchstaben!“ Damit ist die alphabetische „Stufe“ erreicht.
- Zwar schreiben Kinder auch schon früh im ersten Schuljahr einige Wörter richtig, bei denen es nicht nur darauf ankommt, dass man auf die gesprochene Lautfolge achtet. In größerem Umfang werden solche Wörter aber erst richtig geschrieben, wenn die Laut-Buchstaben-Beziehungen gefestigt sind. Es handelt sich z. B. um Wörter, bei denen es um Schärfung (*Ball*), Umlautung (*Bäcker*) und Auslautverhärtung (*gelb*) geht. Diese Schreibungen haben mit dem Stamprinzip (bzw. morphematischen Prinzip) zu tun, das man so formulieren könnte: „Gliedere die Wörter in ‚Bausteine‘ und schreibe Verwandtes gleich.“ Darüber hinaus geht es um Wörter mit „Merkelementen“ wie bei *Bohne*, *Vater*, *Hexe* usw. Die Schreibung nach dem Stamprinzip und von Wörtern mit Merkelementen bzw. Lernwörtern gelingt in größerem Umfang erst auf der orthografischen „Stufe“. Dieser „Stufe“ kann jedenfalls zu Beginn der Grundschulzeit auch die Großschreibung von Substantiven zugeordnet werden.

Man kann diese Unterteilung weiter ausdifferenzieren und auch grobe Zeitangaben machen. Dabei ist zu bedenken, dass sich die Entwicklungen bei einzelnen Kindern unterschiedlich schnell vollziehen. Scheerer-Neumann et al. (2010, S. 35) haben in Anlehnung an eine Übersicht von Naumann (2008) die folgenden ungefähren Zeiträume für den Erwerb der Rechtschreibstrategien angegeben:

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

Der Beherrschungsgrad wird durch den Grad der Dunkelfärbung der Felder angezeigt.

Schwarz = wird von der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler beherrscht

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

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

Bildungsstandards

Unter der Überschrift „richtig schreiben“ sehen die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (KMK, 2005, S. 10–11) Folgendes vor:

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

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

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

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

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

Darüber hinaus sollen die Schülerinnen und Schüler bei KERMIT-3 auch zeigen, inwiefern sie bereits dazu in der Lage sind, „**Texte auf orthografische Richtigkeit [zu] überprüfen und**

[zu] korrigieren“. Dabei handelt es sich allerdings nicht um umfangreichere Texte, sondern – für Kinder in der dritten Klasse angemessen – nur um einzelne, authentische Sätze, die in der Regel von Erstklässlern geschrieben wurden. Damit wird man auch dem Standard „über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen“ gerecht. Im Folgenden wird auf die Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben unter dem Gesichtspunkt einer qualitativen Fehleranalyse eingegangen.

3. Deutsch-Leseverstehen: Zur Teilkompetenz *Textverstehen* und zur Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben

Das Erschließen von Texten stellt man sich nicht als ein bloß passives Aufnehmen einer im Text enthaltenen Information vor. Vielmehr wird angenommen, dass es sich beim Lesen um eine eigene Konstruktionsleistung handelt: „Die im Text enthaltenen Aussagen werden aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen des Lesers verbunden. Die Auseinandersetzung mit dem Text lässt sich als ein Akt der Bedeutungsgenerierung verstehen, bei dem das Vorwissen der Leser und die objektive Textvorgabe interagieren“ (Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001, S. 70–71). Man unterscheidet zudem basale – bzw. *hierarchieniedrige* – und *hierarchiehohe* Prozesse des Lesens.

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

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

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

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

Den oben formulierten Annahmen tragen die gängigen [Kompetenzstufenmodelle](#) Rechnung. Für den Grundschulbereich im deutschsprachigen Raum sind das die Modelle aus den Studien IGLU (Bos u. a., 2007), aus den zurückliegenden VERA-Studien (Groß Ophoff, Isaac, Hosenfeld & Eichler, 2008) und das Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Primarbereich² (Bremerich-Vos & Böhme, 2009; Bremerich-Vos, Böhme, Krelle, Weirich & Köller, 2012). Letzteres liegt auch den VERA-Leseaufgaben zu Grunde.



4. Deutsch-Zuhören: Zur Teilkompetenz *Hörverstehen* und Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben

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



Den Hörverstehensprozess stellt man sich folgendermaßen vor (Imhof, 2010): Ausgangspunkt ist die Bildung einer Zuhörabsicht bzw. Intention. Diese ist die Grundlage verschiedener kognitiver Teilprozesse. Aus dem Übermaß an Signalen werden dann die potenziell relevanten Informationen identifiziert. Dabei spricht man auch vom Prozess der *Selektion*. Mit dem Teilprozess der *Organisation* wird das Gehörte auf Basis des eigenen Vor- bzw. Sprach- und Weltwissens in das Lang- und Kurzzeitgedächtnis aufgenommen (*Integration*). Die Aktivierung des Langzeitgedächtnisses „dient auch der Überwachung des aktuellen Zuhör- und Verstehensprozesses, z. B. indem vorhandene Schemata oder relevantes Vorwissen aktiviert werden, um die Verarbeitung der neuen Information vorzubereiten, zu unterstützen und zu beschleunigen“ (ebd., S. 18). Zuhörer*innen vollziehen im Hörverstehensprozess also

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

interpretatorische Leistungen. Die beschriebenen Prozesse, Absichten und Aspekte sind in einem prominenten Modell zusammengefasst (siehe Abbildung 2).

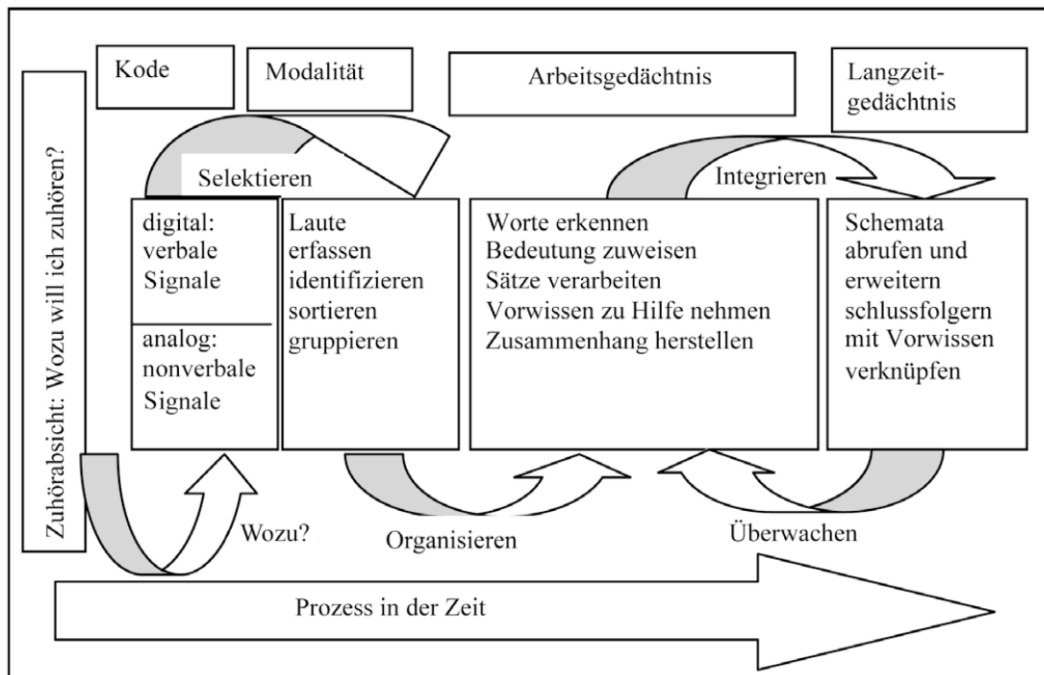


Abbildung 2: Zuhören als mehrstufiger Prozess der Informationsverarbeitung (Imhof, 2010, S. 19)

Wie beim Lesen werden auch beim Zuhören verschiedene Formen der mentalen Repräsentation von Bedeutungen angenommen. Das Hörverstehen umfasst demnach das mehr oder weniger sinngemäße Erinnern einer oder mehrerer Formulierungen. Solche Formen werden auch als *hierarchieniedrige Ebenen* des kognitiven Systems bezeichnet. Zudem spielen auch Repräsentationen eine Rolle, die sich auf den gesamten Text und seine Strukturen beziehen. Hier ergeben sich auch die größten Gemeinsamkeiten zwischen Lese- und Hörverstehen:



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

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



- „in ihnen Alltagssprache verwendet wird,
- sie ein höheres Maß an Redundanz aufweisen,

- paraverbale Merkmale (Tempo, Prosodie, emotionale Eintönung) relevant für die Interpretation des Gehörten sein können und
- sie mit Interjektionen (ach, aha, nanu etc.) und Verzögerungslauten (äh, ähm) durchsetzt sind.“³

Aufgaben und [Fragen, die man zu solchen Texten stellt](#), beziehen sich darauf, was Schüler*innen können. (ebd., S. 7–9)



„Sie können ...

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

Die für VERA-3 eingesetzten Höraufgaben wurden von einem Team von Lehrkräften und Fachdidaktiker*innen entwickelt, erprobt und überarbeitet. Danach sind sie jeweils an mehreren Hundert Schüler*innen auf Eignung und Schwierigkeit hin überprüft (pilotiert) worden. Die eingesetzten Einzelaufgaben wurden gemäß ihrer tatsächlichen Lösungshäufigkeiten auf das Kompetenzstufenmodell *Zuhören* zu den Bildungsstandards im Primarbereich bezogen. Dieses kann über die [Internetseite des IQB](#) eingesehen werden. Eine zusammenfassende Darstellung und Erläuterung findet sich bei Krelle und Prengel (2014).



5. Deutsch-Rechtschreibung: Zur Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben unter dem Gesichtspunkt einer qualitativen Fehleranalyse

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

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

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

³ Welche Aspekte bei Zuhöraufgaben und -tests im Fach Deutsch noch eine Rolle spielen, ist ausführlicher bei Behrens, Böhme & Krelle (2009) beschrieben.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Anregungen für den Unterricht

6.1 Deutsch-Leseverstehen

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

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



Zur Förderung grundlegender Fähigkeiten

Im Rahmen von kleinen Leseproben kann man – am besten in einem geschützten Bereich – ohne großen Aufwand ermitteln, wie Kinder einzelne Wörter erlesen. Wie gliedern sie die Wörter? Dehnen sie einzelne Laute so, dass es gar nicht zu einem Verstehen der Wortbedeutung kommt? Gibt es häufiger Ersetzungen und Auslassungen, ohne dass sich die Kinder selbst korrigieren? Wie schnell wird überhaupt gelesen, wie viele Wörter werden z. B. in einer Minute bewältigt? So kann man die Voraussetzungen für eine gezielte Förderung schaffen. Es gibt [eine Reihe](#) von [Diagnoseverfahren](#), mit denen die Lesefähigkeit in der Grundschule eingeschätzt werden kann. Ein gutes Mittel sind hier z. B. ab der zweiten Jahrgangsstufe Skalen zur Einschätzung der [Intonationsfähigkeit](#) (Nix, 2011).



Kinder, die Wörter noch häufig buchstabenweise erlesen, können üben, diese [in Silben oder Morpheme zu gliedern](#), z. B. durch Silbenklatschen und dadurch, dass sie Wörter nach der Anzahl der Silben ordnen. Schwierigere, lange Wörter kann man mit Silbenbögen anbieten. Hilfreich sind auch Reimübungen. Die Kinder lernen hier, den reimenden Teil des Wortes als Einheit zu erfassen. Geht es um die Morphemstruktur, etwa von Verben im Rahmen von Sätzen, kann man die Verben ohne Flexionsendungen anbieten und die Kinder diese ergänzen lassen. Komplexere Wörter mit mehreren Stämmen kann man zerlegen. Besonders beliebt ist das Konstruieren und Erlesen von FantasiEZusammensetzungen wie z. B. *Tigerbär* oder *Affenelefant*, wobei die Schüler*innen sich auch mit der Frage beschäftigen sollen, ob ein Tigerbär ein Bär oder ein Tiger ist. Hier geht es um die Unterscheidung von Grundwort und Bestimmungswort. Solche Ansätze stehen eng im Zusammenhang mit dem basalen Schriftsprach- bzw. [Orthografieerwerb](#) und finden sich in vielen Handreichungen der Bundesländer.



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



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



Wenn es darum geht, Kinder auf dem Weg vom wortweisen zum wortgruppenweisen bzw. satzglied-orientierten Lesen zu unterstützen, haben sich Legekarten, Satzschieber und dergleichen bewährt.⁴ Solche Verfahren können dann später ausgebaut werden, um Lesegespräche oder [einfache Gespräche über Literatur](#) anzubahnen.

Mittlerweile gibt es gut begründete Hinweise darauf, dass sich die Leseflüssigkeit der Kinder durch die Bildung von [Lautlese-Tandems](#) deutlich verbessern lässt (Lauer-Schmalz, Rosebrock & Gold, 2014). Die Tandems bestehen aus einem „Sportler“ und einem



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

„Trainer“. Der Sportler ist der deutlich schwächere Leser. Sein Trainer, ein lesestarkes Kind, liest mit dem Finger mit, macht auf Fehler aufmerksam und wiederholt die Prozedur, bis der Sportler allein sein Tempo deutlich erhöht hat und fehlerlos und angemessen betonend liest. Die Prozedur bewährt sich, wenn man als Lehrkraft „einen langen Atem hat“ und über längere Zeit jede Woche dreimal jeweils 20 Minuten im regulären Unterricht einplant. Das Verfahren der Lautlese-Tandems ist in Abbildung 3 dargestellt.

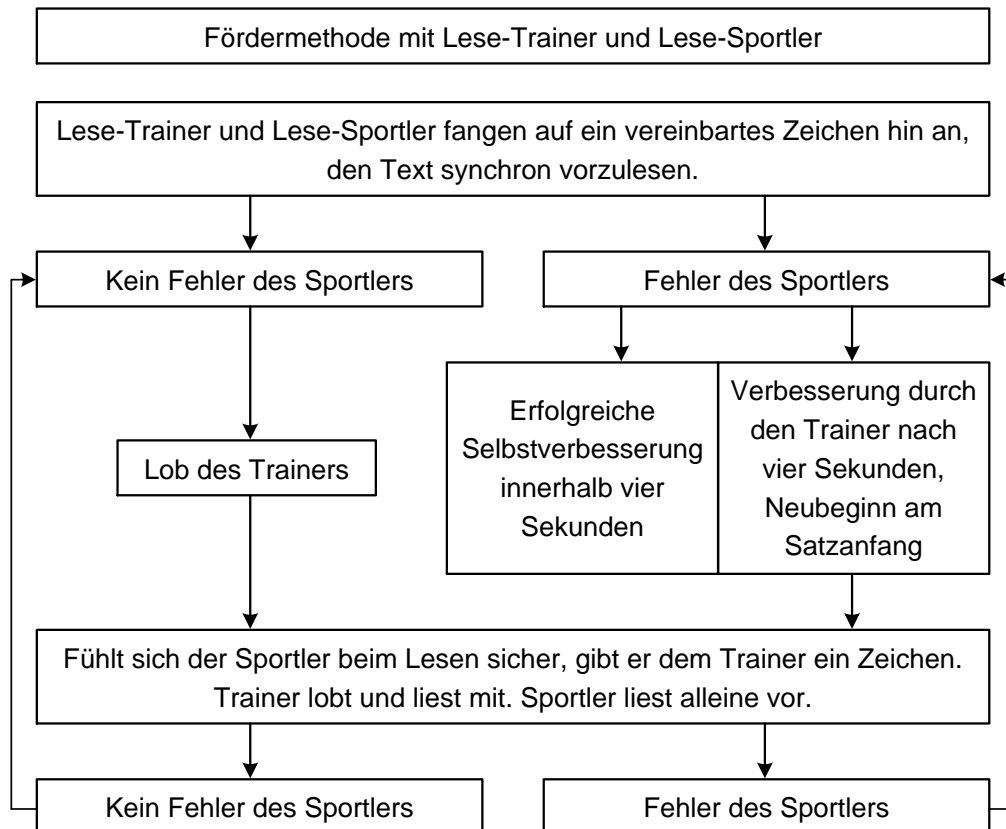


Abbildung 3: Routine der Lautlese-Tandems (nach Rosebrock, Gold, Nix & Rieckmann, 2017; zit. nach Gold, 2018, S. 82)

Das Reihumlesen als Lautleseverfahren dagegen ist kritisch zu sehen. Die einzelnen Schüler*innen lesen hier jeweils nur kleine Passagen, sodass ein Übungseffekt kaum zu erwarten ist. Außerdem können sich gerade die schwächsten Leser*innen bloßgestellt fühlen, während gute Leser sich womöglich schnell langweilen.⁵ Auch die indirekte Förderung *hierarchieniedriger* Fähigkeiten durch Viellese-Verfahren (in Kombination mit Lautleseverfahren) hat sich bewährt: Es geht um eine Ausweitung der Lesemenge. Methoden zur Förderung in diesem Bereich finden sich bei der [Stiftung Lesen](#).



Zum Lernen und Üben von Methoden bzw. Strategien

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



Es gehört zu den ordnenden und die Menge der Informationen reduzierenden Methoden, dass man etwas Wichtiges unterstreicht. Was wichtig ist, hat u. a. mit dem Interesse zu tun, mit dem

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

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

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

Als reflexiv (oder metakognitiv) können Methoden verstanden werden, die den Schüler*innen dabei helfen, sich beim Verstehen gleichsam über die eigene Schulter zu schauen. So können Kinder lernen, dass es im Umgang mit manchen Texten sinnvoll ist, sich bereits vor dem eigentlichen Lesen zu fragen, was man denn zu einem bestimmten Thema bereits weiß. Solche Texte könnten etwa Titel haben wie „Die mittelalterliche Burg“ und „Warum die Dinosaurier ausstarben“. Nach der Lektüre können sich die Kinder fragen, was sie neu erfahren haben. Es bietet sich darüber hinaus an, den Schüler*innen modellhaft, d. h. durchaus auch schauspielerisch, vorzuführen, wie man den eigenen Leseprozess überwachen kann: Die Lehrkraft liest, stockt und sagt, dass sie ein Wort oder einen Satz nicht verstanden hat. Sie zeigt, was man tun kann: Erschließt sich die Bedeutung vielleicht aus dem Kontext? Wenn nicht: Kann ich jemanden fragen oder irgendwo nachschlagen? Die Kinder sollen lernen, dass auch kompetente Leser*innen manchmal etwas nicht verstehen und dass es durchaus *normal* ist, sich dann nach Hilfe umzusehen. Dabei können insbesondere schwächere Leser*innen davon profitieren, dass die Lehrkraft Strategien zur *Überwachung des eigenen Leseprozesses* modellhaft vorführt: Gerade diese Kinder bemerken nämlich oft nicht, dass sie etwas nicht verstehen.⁶



⁶ Vgl. die Anmerkungen zu Strategien in den „Hinweisen zur Weiterarbeit“ zu früheren VERA-3-Durchgängen (Hosenfeld, Isaac, Metzeld & Zimmer-Müller, 2009). Für den Grundschulunterricht eignet sich auch Altenburg (1993). Für etwas ältere Schüler*innen bietet das Lesetraining von Gold, Mokhesgerami & Rühl (2006) viele Anregungen.

Worauf man bei der eigenständigen Entwicklung von Leseaufgaben achten sollte

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

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

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

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

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

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

Wenn die Lehrkraft Aufgaben zum [Leseverstehen](#) auf verschiedenen Stufen formuliert, kann sie mit den Aufgaben auf vielfältige Weise für [innere Differenzierung](#) sorgen und so der Heterogenität der Schüler*innen Rechnung tragen. Eine dieser Möglichkeiten besteht darin, dass die Lehrkraft ein „Fundamentum“ für alle und ein „Additum“ für lesestarke Kinder vorsieht. Man kann z. B. auch ein Lernen an Stationen planen, wobei man ausdrücklich auf die unterschiedlichen Schwierigkeiten der Aufgaben hinweisen sollte. Gerade Lehrkräfte an Grundschulen verfügen in der Regel über ein reichhaltiges Methodeninventar. Für welche Varianten der Binnendifferenzierung man sich entscheidet, hängt vor allem von den konkreten Bedingungen vor Ort ab.



Lesekompetenz – nicht nur kognitive Fähigkeit

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



6.2 Zuhören

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



Wenn man das Zuhören selbst zum Thema des Unterrichts macht, hat es sich bewährt, von Jahrgangsstufe 1 an aufmerksamkeitssteuernde Aufgaben bzw. das Hören und Lauschen in unterschiedlichen Zusammenhängen in den Unterricht einzubauen. Das spielt insbesondere auch im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb eine zentrale Rolle, u. a., wenn an Aspekten [phonologischer Bewusstheit](#) gearbeitet wird.



Zudem kann eine Zuhörbereitschaft stimuliert werden, wenn das Zuhören selbst zum Gegenstand des Unterrichts wird. In solchen Fällen ist das Zuhören ein Mittel, um z. B. im Unterricht für ein bestimmtes Thema oder Lernziel zu sensibilisieren. Anregungen findet man in den einschlägigen Zeitschriften und Materialien für den Deutschunterricht, z. B. Praxis Deutsch, in den Heften 88 („Hören und Zuhören“) und 185 („Literatur hören und hörbar machen“), aber auch in der Handreichung [„Zuhören macht Schule“](#) (Hagen & Kahlert, 2012).



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



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

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

Solche Übungen sind wichtig, um Zuhörstrategien anzubahnen, die darauf abzielen, Höreindrücke zu selektieren und Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden. Strategien, wie das Sichern und Konservieren von Informationen aus Texten, ähneln in gewisser Weise auch Übungen zu Lesestrategien (Bremerich-Vos, Böhme, Engelbert & Krelle, 2010). Zu den ordnenden und die Menge der Informationen reduzierenden Strategien von Hörtexten gehört es, dass man etwas Wichtiges aufschreibt: „Was wichtig ist, hat u. a. mit dem Interesse zu tun, mit dem man an einen Text herangeht. Deshalb sollte dieses Interesse zunächst geklärt werden“ (ebd., S. 26). Geht es nur um einzelne Informationen und ist alles andere, was sonst noch zu hören ist, insofern unwichtig? In einem längeren Hörspiel kann man z. B. auch dadurch Ordnung schaffen, dass man die Beziehungen der Figuren in einem Schema darstellt oder Schemata von Figuren auf Grundlage des Gehörten entwickeln lässt. Es kann darüber hinaus sinnvoll sein, Texte abschnittsweise hören, Überschriften finden oder, wenn der Hörtext es nahelegt, Schlüsselsätze und -wörter interpretieren zu lassen. Wie im Bereich *Lesen* lässt sich üben, wie man das Gehörte bewusst mit dem eigenen Vorwissen und eigenen Vorstellungen verbindet, z. B. in Form bildlicher oder szenischer Umsetzungen. Auch das Arbeiten mit Rate- bzw. Rätselkrimis zum Zuhören bietet sich an. Als reflexiv (oder metakognitiv) können dann solche Strategien bezeichnet werden, die den Schüler*innen dabei helfen, über das Gehörte nachzudenken, abzuwägen und die eigene Zuhörtätigkeit zu überdenken. So kann man lernen, dass es im Umgang mit manchen Hörtexten sinnvoll ist, sich vor dem Hören zu fragen, was man denn zu einem bestimmten Thema bereits weiß. Eine Reihe von Aufgaben in diesem Bereich findet sich z. B. in einer Ausgabe von Grundschule Deutsch (Heft 52, 2016).



Verfügen Schüler*innen über ein gewisses Inventar an Strategien, können Hörtexte im Verbund mit anderen Kompetenzen angeboten werden. Beispielsweise können Hörtexte als Grundlage für weitere Lese- oder Schreibaufgaben verwendet werden oder Schüler*innen stellen selbst Hörtexte her. In Abbildung 4 sind mehrere Arrangements zu sehen, die sich – je nach Kompetenzstand der Schüler*innen – für die Arbeit vor Ort eignen.

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

Abbildung 4: Zuhören im Unterricht (nach Müller, 2004, S. 11; Krelle, 201, S. 57–58, gekürzt)

Im Deutschunterricht der Grundschule sollte eine Reihe von Hörtexten unterschiedlicher Genres vertreten sein, z. B. szenische Lesungen, Hörspiele, aber auch Sachtexte aus dem Kinderradio, authentische Hörsituationen, Gespräche und Geräuschkulissen. Es gibt eine [Fülle von Internetseiten \(z. B. kakadu / podcast / kidspods.de\)](#), auf denen Material zum



Zuhören häufig kostenlos angeboten wird. Zudem gibt es eine Reihe von Anregungen, um selbst beispielsweise [Hörspiele](#) und [Radiobeiträge](#) zu erstellen.

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



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



Wer weitere Übungen und Aufgaben sucht, kann verschiedene Bausteine des Projektes „GanzOhrSein“ (Westermann Verlag, erschienen 2007) nutzen, bei denen emotionale und motivationale Aspekte des Zuhörens eine große Rolle spielen:

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

Informationen zu den einzelnen Bausteinen findet man im [Internet](#), z. B. im Hinblick auf Hörclubs, das Erstellen und Gestalten von eigenen Hörbüchern, Hörspielen, akustischen Polaroids, Geräuschrätseln, Radiobeiträgen und -umfragen oder hinsichtlich eines Klangparcours. Hier sind dann auch verschiedene technische und organisatorische Dinge zu bedenken.



Einen Überblick zu weiteren Möglichkeiten der Zuhörförderungen findet man zudem auf der Seite der [Stiftung Zuhören](#).



6.3 Deutsch-Rechtschreibung

Die konkreten Ergebnisse jeweils vor Ort, in einer Klasse oder einer Schule, können hier nicht vorweggenommen werden. Insofern muss auch offenbleiben, welche Schlüsse diese Resultate nahelegen. Hinzu kommt, dass es zu allen für die Orthografie relevanten Aspekten

gerade für die Grundschule eine reichhaltige Literatur gibt. Deshalb sollten einige Anmerkungen genügen:

- Kinder, die häufiger so schreiben, dass die auf die alphabetische Strategie bezogenen Kategorien zutreffen, brauchen besondere Aufmerksamkeit. Mit ihnen sollte man zunächst vor allem die silbische Gliederung von gesprochenen und geschriebenen Wörtern üben.
- Zum syntaktischen Aspekt: Die Aufmerksamkeit auf Sätze kann man schärfen, indem man Sätze und Nichtsätze unterscheiden lässt: *Klaus schießt fast in jedem Spiel ein Tor* und *Klaus: fast in jedem Spiel ein Tor*. Was die Satzgrenzen angeht, so hat sich die Reihung von Wörtern in Großschreibung ohne Schlusszeichen bewährt: *KLAUS IST EIN GUTER SCHÜTZE MANCHMAL TRIFFT ER ABER DAS TOR NICHT DANN LACHEN IHN EINIGE AUS DAS FINDE ICH DUMM*. Neben der Großschreibung am Satzanfang spielt hier vor allem die Großschreibung von Nomen eine Rolle. Es gibt viele Vorschläge, wie sie gelehrt werden sollte (u. a. Artikelprobe, Adjektivprobe, Mehrzahlprobe, Proben zur Ermittlung des Kerns von Satzgliedern).
- Zum morphematischen Aspekt: Für die orthografische Strategie ist dieser „Baustein“ besonders charakteristisch. Aufgaben, die sich auf die Auslautverhärtung bzw. die konsonantische Ableitung beziehen, können in Form einer Alternative gestellt werden: Schreibt man **Want* oder *Wand*, *Kalb* oder **Kalp* usw.? Auch die vokalische Ableitung lässt sich durch Vorgabe von zwei Varianten üben, zwischen denen sich die Kinder begründet entscheiden müssen: **Wesche* oder *Wäsche*, **Leufer* oder *Läufer* usw.? Die Unterscheidung von Wortstamm, Präfixen und Suffixen kann in vielfältiger Weise erarbeitet werden. So mag man aus einer Liste Prä- und Suffixe zur Wahl anbieten, die zu gegebenen Stämmen passen (z. B. *ver-*, *ab-*, *zer-* zu *-reisen*, *-lich*, *-bar*, *-ig* zu *ess-*). Man kann im Rahmen der Lektüre von kleinen literarischen Texten auf die Suche nach Wörtern mit besonders vielen selbstständigen und unselbstständigen Morphemen gehen usw.
- Zum Aspekt der Vokallänge: In der amtlichen Regelung der deutschen Rechtschreibung heißt es u. a., dass man dann, wenn im Wortstamm auf einen kurzen betonten Vokal ein einzelner Konsonant folgt, den Konsonantenbuchstaben doppelt schreiben soll. Auf diese Regel ist die Kategorie Vokalkürze (VK) bezogen. Man kann aber auch der Meinung sein, dass mit der Doppelschreibung gar nicht die Vokalkürze angezeigt wird, sondern ein Silbengelenk. Dieses Gelenk ist ein einzelner Konsonant zwischen einem betonten und einem unbetonten Vokal wie bei (mündlich) /pupə/, geschrieben als *Puppe*. Im Mündlichen gehört der Konsonant /p/ sowohl zur ersten als auch zur zweiten Silbe. Unabhängig davon, welcher dieser Versionen man den Vorzug gibt: Es empfehlen sich Übungen zur Unterscheidung von Länge und Kürze, z. B. durch die Vorgabe von Minimalpaaren wie (mündlich) /wa:l/ und /wal/ (schriftlich *Wal* und *Wall*). Die Kinder sollten auch erfahren, dass man das lange betonte /i/ fast immer als <ie> schreibt und dass das Dehnungs-h selten ist. Auf „Dehnungs-h-Wörter“ sollte als spezielle Lernwörter besonders hingewiesen werden.
- Zum Umgang mit Hilfsmitteln: Sind Schulwörterbücher vorhanden, sollten sie kontinuierlich und nicht nur gelegentlich genutzt werden. Die Kinder müssen erfahren, dass sie das Alphabet allmählich schneller nutzen können. Sie sollten immer wieder üben, wie sie sich auf einer Doppelseite durch einen Abgleich der Einträge oben links und unten rechts orientieren können. Sie sollten auch die Gelegenheit haben zu lernen, was man tun kann, wenn man nicht fündig wird. Wer z. B. die Wortform **leufst* nicht findet, wird zwar, wenn er die vokalische Ableitung in Betracht zieht, auch nicht *läufst* finden, aber die Grundform dieses Verbs *laufen*.

7. Aufgaben für Deutsch-Leseverstehen

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

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

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

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

Anders ist das Vorgehen bei der Anordnung der Teilaufgaben auf Kompetenzstufen mittels empirischer Kennwerte. Nachdem die Aufgaben von einem Team von Lehrkräften, Fachdidaktiker*innen entwickelt, erprobt und überarbeitet wurden, sind sie jeweils an mehreren hundert Schüler*innen auf Eignung und Schwierigkeit hin überprüft (pilotiert) worden. Auf der Grundlage der empirischen Befunde wurden die Aufgaben dann auf dem fünfstufigen Kompetenzstufenmodell Lesen für die Primarstufe angeordnet – von sehr leicht bis sehr schwierig.

Das Kompetenzstufenmodell und die ausführliche Beschreibung der Kompetenzstufen können auf der Internetseite des IQB eingesehen werden (KMK, 2013). Genauere Erläuterungen des Verfahrens finden sich auch bei Bremerich-Vos und Böhme (2009) bzw. bei Krelle (2015).⁷

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

- der Typ der Zuordnung (vom Lokalisieren einer einzelnen Information bis zum selbständigen Erzeugen einer Information),
- der Typ der verlangten Information (von konkret bis sehr abstrakt) sowie

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

- die Plausibilität von Distraktoren in der Aufgabe bzw. im zu lesenden Text (von gar kein Distraktor bis zu mehrere, hoch plausible Distraktoren).

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

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

Aufgabe 1: Gemeinsache

Geheimsache

von Kyra Pfeifer

Alisa, Ben und Luca gibt es nur im Dreierpack. Eigentlich. Doch seit ein paar Wochen lassen Alisa und Ben ihren Freund Luca links liegen. Die beiden stecken die Köpfe zusammen und hören auf zu reden, sobald Luca dazukommt. In jeder Schulpause geht das so. Nachmittags haben sie keine Zeit mehr zum Spielen. Angeblich.



Grafik: IQB

Nach der Schule nimmt Luca seinen Mut zusammen. Die beiden Freunde schlendern tuschelnd vor ihm her. „Psst“, zischt Ben, als er Luca bemerkt. Alisa blickt sich flüchtig um und kichert.

„Was ist denn los?“, faucht Luca gekränkt.

„Das ... äh ... ist ein Geheimnis“, gluckst Alisa. Ben nickt dazu. Die beiden rennen weg und lassen Luca einfach stehen.

Luca ist fassungslos. So etwas hat es noch nie gegeben! Und das kurz vor seinem Geburtstag. Schon seit zwei Wochen hat er die Einladungen in seinem Ranzen. Ohne sie abzugeben.

„Ätsch, ich habe auch ein Geheimnis vor euch!“, brüllt Luca seinen Freunden hinterher. Doch die beiden sind bereits außer Hörweite.

Am Samstag ist es soweit. Luca feiert den traurigsten Geburtstag aller Zeiten. Dabei hat seine Mama den leckersten Zitronenkuchen der Welt gebacken. Mit extra viel Zuckerguss.

„Sicher sind deine Gäste gleich da?“, fragt sie.

Luca setzt sich an seinen einsamen Geburtstagstisch. „Alisa und Ben kommen nicht“, brummt er geknickt.

„Sooo?“ Mama macht ein überraschtes Gesicht.

„Ich find's super“, antwortet Luca. „So haben wir den Kuchen für uns allein.“

Die Mama überhört das Zittern in seiner Stimme. Lächelnd legt sie ihrem Sohn ein Stück Kuchen auf den Teller.

„Gut, dass Alisa und Ben nicht kommen“, wiederholt Luca und schiebt die Unterlippe trotzig vor.

Es klingelt. Luca tritt zur Tür und öffnet. Seine Augen weiten sich vor Überraschung. Draußen stehen Alisa und Ben.

„Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag“, strahlen sie.

Luca staunt: „Habt ihr doch daran gedacht, dass ich Geburtstag habe?“

„Na klar!“, rufen die beiden gleichzeitig. Und strecken Luca einen Korb mit Schleife entgegen.

„Für mich?“, fragt Luca verblüfft.

Alisa und Ben nicken. Sie stupsen sich gegenseitig an und lachen. „Sieh schon rein!“, drängeln sie.

Luca klappt den Deckel auf. Und ... da sitzt ein Kätzchen! Es sieht aus wie Alisas Katze. Nur noch süßer und viel kleiner.

„Vor ein paar Wochen hat meine Katze Nachwuchs bekommen“, erklärt Alisa.

„Wahnsinn, davon weiß ich gar nichts“, staunt Luca.

„Natürlich nicht“, jubelt Alisa stolz. Auch Bens Grinsen reicht von einem Ohr zum anderen. „Freust du dich, Luca?“

Copyright Text: Pfeifer, K. *Geheimsache*. Schmöckerkinder. Abgerufen am 19. September 2023, von <https://www.schmoeckerkinder.de/geschichten/16-geheimsache.html>.

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Begründung der Textauswahl

Kurzgeschichten gehören zu den wesentlichen Texten, die Kinder in der Grundschulzeit lesen (vgl. Spinner, 2020). Der Text „Geheimsache“ von Kyra Pfeifer ist eine solche typische Kurzgeschichte für Kinder: Die Erzählerin entfaltet die Handlung chronologisch und verdichtet. Die Schauplätze und die Figuren sind begrenzt. Die erzählte Zeit umfasst nur einen kurzen Zeitraum. Die Komplikation des Textes („Das Geheimnis der Freunde vor Luca“) ist klar markiert.

Damit zielt die Textauswahl auch in diesem Jahr auf einen zentralen Gegenstand des Deutschunterrichts in der Grundschule ab. In den KMK-Bildungsstandards heißt es dazu (KMK 2005, S. 9): „Beim [...] Lesen literarischer Texte beschäftigen sich die Kinder mit wichtigen, sie bewegenden Fragen und setzen sich identifizierend und abgrenzend mit literarischen Figuren auseinander.“

Zentral für das Textverstehen sind die Figurenkonstellation (Alisa, Ben und Luca sowie seine Mutter) und die Auflösung der Komplikation: Auf der einen Seite verheimlichen Alisa und Ben das Geschenk („ein Kätzchen“) vor Luca. In der Folge lassen sie ihren Freund über eine längere Zeit „links liegen“. Auf der anderen Seite ist Luca, der sich von seinen Freunden zurückgesetzt fühlt. Für das Verständnis des Textes ist es hier wichtig, die inneren Zustände von Luca (Kränkung, Traurigkeit) und die Motive der Freunde („die Überraschung geheim halten“) zu vergegenwärtigen.

Da Luca die Einladung zu seiner Geburtstagsfeier nicht übergibt, scheint der Geburtstag zunächst „der traurigste Geburtstag aller Zeiten“ zu sein. Die inneren Zustände von Luca sind bis zur Auflösung (die Freunde kommen doch) über den Text hinweg klar markiert, u. a. wenn Luca gekränkt „faucht“: „Was ist denn los?“ Die Aussage „Ich find´s super [...] So haben wir den Kuchen für uns allein“ muss zudem als sarkastisch gedeutet werden. Eine Schwierigkeit des Textes ist es darüber hinaus, die Rolle der Mutter zu deuten. Sie weiß um das Geheimnis,

schließlich macht sie „ein überraschtes Gesicht“, als Luca ankündigt, dass die Freunde nicht kommen und „überhört das Zittern in seiner Stimme“, das auf die inneren Zustände deutet.

Der Leseprozess sollte für die Schüler*innen zu der Einsicht führen, dass es unterschiedliche Perspektiven auf Komplikationen geben kann. Liest man den Text identifikatorisch, geht es vor allem darum, Lucas innere Zustände zu vergegenwärtigen und die Handlungen der Freunde als Verletzungen zu deuten. Gleichermaßen gilt es aber die eigentlichen Motive der Freunde zu deuten und die Auflösung in den Blick zu nehmen. Dabei kann es dann auch um Fragen eines freundlichen und wertschätzenden Umgangs miteinander gehen.

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

Sprachliche Herausforderungen

In sprachlicher Hinsicht beinhaltet der Text nur wenige Herausforderungen für Drittklässler*innen. Manchen Kindern mag der Begriff „Nachwuchs“ nicht geläufig sein. Dieser kann aber durch den Text („Kätzchen“) erschlossen werden. Wenige schwierigere oder weniger geläufige Begriffe, wie z. B. „fassunglos“ oder „stupsen“, sind für das Gesamtverständnis des Textes weniger entscheidend oder können aus dem Zusammenhang erschlossen werden.

Förderung: mit diesem Sachtext weiterarbeiten

Bereits in den vorhergehenden Jahren sind vergleichbare literarische Texte Gegenstand der Vergleichsarbeiten bzw. Kompetenztests gewesen. Wir schließen an die dort formulierten Hinweise zum Einsatz im Deutschunterricht der Grundschule an bzw. drucken sie hier erneut ab (z. B. Krelle et al., 2019):

Der vorliegende Text ist in sprachlicher Hinsicht eher leicht. Schüler*innen, die viele der hier präsentierten Aufgaben noch nicht lösen können, haben gegebenenfalls Probleme, flüssig zu lesen. Das heißt, dass diese Kinder Schwierigkeiten haben, auf der Ebene der Wörter und Sätze genau, hinreichend schnell, automatisiert und mit angemessener Betonung zu lesen. Ihnen fehlen dann (u. a. kognitive) Ressourcen, um auf der Ebene des Textes Zusammenhänge zu erkennen bzw. den Text als Ganzes zu verstehen. In diesem Bereich haben sich Lautleseverfahren bewährt, insbesondere Lautlesetandems (Gold, Behrendt, Lauer-Schmaltz & Rosebrock, 2013, S. 214). Wenn vergleichbare Texte im Unterricht eingesetzt werden, bietet es sich für solche leistungsschwachen Schüler*innen an, Stützstrategien anzuwenden, wenn etwa im Vorfeld eigene Erlebnisse zum Erfahrungsbereich des Textes ausgetauscht werden oder ausgewähltes Wortmaterial geklärt wird.

Für Schüler*innen, die bereits über eine ausreichende Leseflüssigkeit verfügen, können dann strukturierende Lesestrategien in den Blick genommen werden, indem beispielsweise Texte mit Satzstreifen (Auszüge des Textes) bzw. mit Kärtchen zusammengefasst und am roten Faden angeordnet werden, oder Texte mit dem Modell eines Spannungsbogens nachzuvollziehen sind.

Will man – je nach Klasse – auch „höhere“ Leseprozesse in den Blick nehmen, sollten insbesondere Fragen zu den Standards „eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen“ und „bei der Beschäftigung mit

literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen“ (KMK, 2005, S. 12) im Zentrum stehen. Einige Beispielaufgaben wurden hier vorgestellt. Sofern Sie das Thema des Textes in den Mittelpunkt stellen, bieten sich verschiedene Übungen und Anregungen an, die z. B. von Schumacher (2023) veröffentlicht sind. Dort geht es darum, Missverständnisse in der Interaktion zu klären und zu reflektieren. Zudem können auch integrative Aufgaben sinnvoll sein, z. B. wenn es darum geht, Verknüpfungen mit Schreibaufträgen oder mündlichen Diskussionen herzustellen. Weiter können Aufgaben entwickelt werden, die auf den Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ bezogen sind, etwa im Hinblick auf die Gestaltung wörtlicher Rede, die in diesem Text auffällig häufig repräsentiert ist. Methodisch können solche Vorhaben unterschiedlich eingelöst werden.

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

- zum Text Bildimpulse zeichnen lassen
- Fragen zum Text stellen, die auch auf höhere Prozesse bezogen sind (s. o.)
- ein „**Schaufenster**“ zum Text gestalten lassen
- „Adjektivsteckbriefe“ zu den Figuren schreiben lassen (Hoppe, 2012)



Das übersichtliche Figureninventar ermöglicht beispielsweise eine grafische Veranschaulichung, wie die Figuren jeweils am Anfang und am Schluss gekennzeichnet sind. Damit verbunden sollten möglichst Textstellen, in denen z. B. Luca spricht, nochmals aufgesucht und so zu lesen geübt werden, dass man die Gefühle der Figur aus der Sprechgestaltung heraushört. Diese Methode ermöglicht zudem ein späteres (szenenweises) textnahes Nachspielen. Das Nachspielen lässt die Lernenden größeres Verständnis für Gedanken, Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen entwickeln.

Teilaufgabe 1.1

RICHTIG	Am Anfang der Geschichte ist Luca hauptsächlich ... <input type="checkbox"/> gleichgültig. <input type="checkbox"/> ängstlich. <input checked="" type="checkbox"/> enttäuscht. <input type="checkbox"/> beschämt.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen (3.3.i)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zur Lösung dieser Teilaufgabe ist es erforderlich, sich mit den Gedanken und Gefühlen des Protagonisten Luca zu beschäftigen. Die richtige Antwort „*enttäuscht*“ ist nicht wörtlich aus dem Text zu entnehmen, sondern muss aus den Beschreibungen selbst erschlossen werden. Erleichternd wirkt sich aus, dass die Falschantworten relativ leicht ausgeschlossen werden können. Da Luca versucht, gegenüber Alisa und Ben unbekümmert bzw. gleichgültig zu

wirken, kann es für einige Schüler*innen schwierig sein, die Antwortoption „gleichgültig“ auszuschließen.

Teilaufgabe 1.2

Hinweis: Die Aufgabe gilt als richtig bearbeitet, wenn in mindestens 4 der 5 Zeilen nur das richtige Kästchen angekreuzt wurde.				
RICHTIG	Was stört Luca? Alisa und Ben ...		stimmt	stimmt nicht
	hören auf zu reden, wenn Luca dazukommt.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	sagen über Luca etwas Gemeines.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	nehmen Luca den Kuchen weg, um ihn zu ärgern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	haben angeblich keine Zeit für Luca.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	machen Klingelstreiche, wenn Luca zu Hause ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Teilaufgabenmerkmale

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zum Lösen dieser Teilaufgabe müssen mehrere Aussagen über Alisa und Ben mithilfe des Textes auf ihren Wahrheitsgehalt hin geprüft werden. Erleichternd wirkt sich aus, dass die Aussagen eindeutig formuliert sind und die falschen Antwortoptionen leicht zu identifizieren sind. Das Mehrfach-Ankreuz-Format kann das Lösen der Teilaufgabe erschweren: Die Teilaufgabe gilt erst dann als richtig bearbeitet, wenn mindestens 4 (von 5) Kästchen richtig angekreuzt sind. Die Voruntersuchungen zeigen allerdings, dass die Mehrheit der Schüler*innen diese Aufgabe bereits korrekt lösen kann.

Teilaufgabe 1.3

RICHTIG	Nach der Schule nimmt Luca seinen Mut zusammen, ...
	<input type="checkbox"/> um seinen Freunden die Meinung zu sagen.
	<input checked="" type="checkbox"/> um seine Freunde zu fragen, was los ist.
	<input type="checkbox"/> um seine Freunde zu belauschen.
	<input type="checkbox"/> um seine Freunde zu besuchen.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen (3.3.i)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die Ankreuz-Aufgabe bezieht sich auf eine zentrale Stelle in der Geschichte, die im Text gefunden werden muss. Das Lösen der Aufgabe wird dadurch erleichtert, dass die korrekte Antwort („um seine Freunde zu fragen, was los ist“) fast explizit im Text genannt wird („Nach der Schule nimmt Luca seinen Mut zusammen. [...] ‚Was ist denn los?‘, faucht Luca gekränkt.“)

Teilaufgabe 1.4

RICHTIG	Womit zögert Luca schon seit zwei Wochen?
	<input type="checkbox"/> mit einer Bitte
	<input checked="" type="checkbox"/> mit einer Einladung
	<input type="checkbox"/> mit einer Warnung
	<input type="checkbox"/> mit einer Entschuldigung

Teilaufgabenmerkmale

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Im Wesentlichen erfordert diese Teilaufgabe das Lokalisieren einer einzelnen Information. Da es sich bei Lucas Geburtstag und die Geburtstageeinladung um das zentrale Ereignis der Geschichte handelt, fällt diese Teilaufgabe relativ leicht aus. Erwartungsgemäß können sehr viele Schüler*innen der dritten Jahrgangsstufe diese Teilaufgabe bewältigen.

Teilaufgabe 1.5

Luca brüllt etwas zu seinen Freunden. Warum antworten sie nicht?



RICHTIG	Sinngemäß: weil sie ihn nicht gehört haben / weil sie zu weit weg sind.
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: - weil sie ihn überraschen wollen

Teilaufgabenmerkmale

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Für die Beantwortung dieser Teilaufgabe ist es notwendig, dass eine Begründung selbstständig formuliert wird. Dabei ist auch genaues Lesen im Spiel, wenn die dafür notwendigen Informationen im Text aufgesucht werden müssen (*Doch die beiden sind bereits außer Hörweite.*). In der Voruntersuchung hat sich gezeigt, dass noch nicht alle Schüler*innen diese Aufgabe bewältigen können. Falschantworten beziehen sich häufiger auf den Plan, den seine Freunde haben, z. B.

Luca brüllt etwas zu seinen Freunden. Warum antworten sie nicht?

Weil sie was für Lucass geburtstagsparty planen wollten

Weil Ben und Alisa einen Geheimnis haben.

weil sie ihn ignorieren

Teilaufgabe 1.6

RICHTIG	Im Text steht, dass Lucas Geburtstag ...
	<input type="checkbox"/> der schrecklichste Geburtstag aller Zeiten ist.
	<input type="checkbox"/> der langweiligste Geburtstag aller Zeiten ist.
	<input checked="" type="checkbox"/> der traurigste Geburtstag aller Zeiten ist.
	<input type="checkbox"/> der kürzeste Geburtstag aller Zeiten ist.

Teilaufgabenmerkmale

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die Ankreuz-Aufgabe bezieht sich auf das Lokalisieren einer Information zu Lucas Geburtstag. Diese kann direkt dem Text abgewonnen werden („*Luca feiert den traurigsten Geburtstag aller Zeiten.*“) Auch wenn die falschen Antwortoptionen plausible Alternativen darstellen, gelingt diese Teilaufgabe bereits der Mehrheit der Schüler*innen in der dritten Jahrgangsstufe.

Teilaufgabe 1.7

Luca ist nicht ehrlich zu seiner Mutter.
Nenne dafür ein Beispiel aus dem Text.



RICHTIG	Sinngemäß: Er sagt: „Gut, dass Alisa und Ben nicht kommen“ / „Ich find's super“ (, dass sie nicht kommen.) / Er behauptet, dass es gut ist, dass seine Freunde nicht kommen. / dass sie so mehr Kuchen haben.
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: - <i>Er brummt / stottert.</i>

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Aussagen mit Textstellen belegen (3.3.g); bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen (3.3.i)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zur Lösung dieser Teilaufgabe ist es erforderlich, eine zentrale Aussage von Luca zu identifizieren. Erschwerend wirkt sich aus, dass seine Aussage als Lüge bzw. Flunkerei gedeutet werden muss. Zudem muss hier eine Kurzantwort selbstständig formuliert werden. Erwartungsgemäß stellt das für einige Schüler*innen noch eine Herausforderung dar.

Falschantworten liegen unter anderem dann vor, wenn das geforderte Beispiel nicht ausreichend ausformuliert oder sich gar nicht auf ein solches bezogen wird. Beispiele dafür sind:

Das sie nicht kommen.

Weil er nicht will das sie kommen ist.

Teilaufgabe 1.8

Lucas Mutter weiß von dem Geheimnis. Aus welchem Verhalten der Mutter kannst du das schließen?



RICHTIG	Sinngemäß: – Sie macht ein überraschtes Gesicht. / Sie ist nicht überrascht, sie macht nur ein überraschtes Gesicht. – Sie überhört sein Zittern. – Sie lächelt, als sie ihm ein Stück Kuchen gibt. ODER Antworten, die sich auf das reflektierende Verstehen der Kinder bzgl. des Verhaltens der Mutter beziehen, z. B.: – Die Mutter geht nicht auf Luca ein.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Aussagen mit Textstellen belegen (3.3.g); bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen (3.3.i)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	II

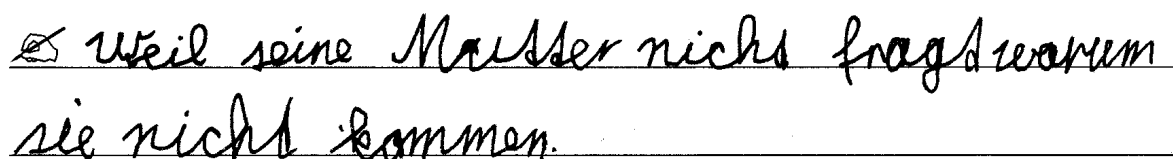
Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zum Lösen dieser Teilaufgabe müssen mehrere Informationen aus dem mittleren Textabschnitt lokalisiert und miteinander verknüpft werden. Es ist erforderlich, dass die Schüler*innen die Handlungsmotive, die im Text nicht explizit genannt sind, bzw. das Verhalten einer Person (der Mutter) identifizieren und dies mit eigenen Worten erklären können.

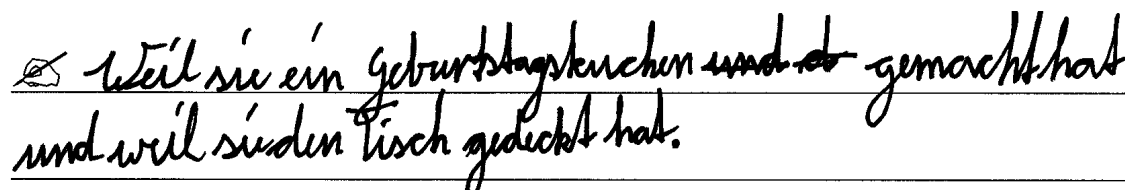
Dabei sind mehrere Antworten möglich, z. B. mehr oder weniger genaue direkte Zitate.



Zudem sind auch Antworten richtig, die sich auf das reflektierende Verstehen der Kinder bzgl. des Verhaltens der Mutter beziehen, z. B.



Auch sind Begründungen richtig, die sich auf Vorbereitungen der Mutter beziehen. In den umfangreichen Voruntersuchungen („Pilotierungen“) waren solche Antworten aber selten, z. B.



Teilaufgabe 1.9

RICHTIG	Was macht Luca, als er mit seiner Mutter spricht? <input type="checkbox"/> Er verschränkt trotzig seine Arme. <input checked="" type="checkbox"/> Er schiebt trotzig seine Unterlippe vor. <input type="checkbox"/> Er zieht trotzig seine Augenbrauen hoch. <input type="checkbox"/> Er wackelt trotzig mit seinen Beinen.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Ähnlich wie in den Teilaufgaben 1.4 und 1.5 muss hier eine einzelne Information im Text identifiziert werden. Die gesuchte Information kann direkt dem Text abgewonnen werden („wiederholt Luca und schiebt trotzig seine Unterlippe vor“). Im Wesentlichen erfordert die Teilaufgabe das Lokalisieren einer einzelnen Information. Erwartungsgemäß können sehr viele Schüler*innen der dritten Jahrgangsstufe diese Teilaufgabe bewältigen.

Teilaufgabe 1.10

Luca erwartet keine Gäste. Wie reagiert er, als es klingelt?
 Unterstreiche im Text einen Satz, in dem dazu etwas steht.

RICHTIG	Unterstrichen oder anders markiert ist: „(Es klingelt.) Luca tritt zur Tür und öffnet.“ UND/ODER „Seine Augen weiten sich vor Überraschung.“ UND/ODER „Luca staunt(: ‚Habt ihr doch daran gedacht, dass ich Geburtstag habe?’)“
FALSCH	Es wurde weniger unterstrichen als gefordert. ODER Es wurden zusätzliche Textpassagen, außer den unter „RICHTIG“ geforderten, unterstrichen.

Teilaufgabenmerkmale

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zur Lösung dieser Teilaufgabe ist es erforderlich, eine zentrale Aussage des Textes zu suchen und zu identifizieren. Erschwerend wirkt sich aus, dass die Antwort hier nicht vorgegeben ist und selbstständig markiert werden muss. Es gibt zwar mehrere Textstellen, die als richtig gewertet werden können, aber einige Kinder unterstreichen entweder noch zu viel oder zu wenig Text. Aber auch das Aufspüren der richtigen Textstelle insgesamt stellt eine Schwierigkeit dar, z. B.

„Ätsch, ich habe auch ein Geheimnis vor euch!“, brüllt Luca seinen Freunden hinterher. Doch die beiden sind bereits außer Hörweite.

Am Samstag ist es soweit. Luca feiert den traurigsten Geburtstag aller Zeiten. Dabei hat seine Mama den leckersten Zitronenkuchen der Welt gebacken. Mit extra viel Zuckerguss.

„Sicher sind deine Gäste gleich da?“, fragt sie.

Luca setzt sich an seinen einsamen Geburtstagstisch. „Alisa und Ben kommen nicht“, brummt er geknickt.

„Sooo?“ Mama macht ein überraschtes Gesicht.

„Ich find’s super“, antwortet Luca. „So haben wir den Kuchen für uns allein.“

Die Mama überhört das Zittern in seiner Stimme. Lächelnd legt sie ihrem Sohn ein Stück Kuchen auf den Teller.

Teilaufgabe 1.11

Am Ende des Textes steht, dass Alisa stolz jubelt.

Worüber jubelt sie?




RICHTIG	Sinngemäß: dass Luca das Geheimnis nicht herausbekommen hat / dass Luca nichts über die Katze wusste / über das Geheimnis/dass das Geheimnis ein Geheimnis geblieben ist / dass die Überraschung gelungen ist / dass der Plan gelungen ist
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen (3.3.i)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	II


Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Teilaufgabe müssen die Schüler*innen die Auflösung der Geheimsache erschließen und mit den Gefühlen einer zentralen Figur (Alisa) in Verbindung setzen. Erschwerend wirkt sich aus, dass die Antwort eigenständig produziert werden muss. **Falsche** Antworten beziehen sich häufig auf den Nachwuchs der Katze oder auf Lucas Geburtstag. Der Bezug zum Geheimnis fehlt dabei.

 Das ihre Katze Kätzchen gezeichnet hat.

 Das Luca Geburtstag hat.

Ein Bezug zur Geheimsache wie in folgender Formulierung führt hingegen zu einer **richtigen** Antwort:

 Das Luca nichts über das Katzenbaby geurteilt hat.

Teilaufgabe 1.12

Hätten sich Alisa und Ben auch anders verhalten können?
Begründe mit Hilfe des Textes.



RICHTIG	Sinngemäß: Alle zustimmenden Antworten, die mit dem Grad der Geheimhaltung begründet werden, z. B.: - <i>Ja, sie hätten einfach nur netter zu ihm sein sollen und trotzdem nichts verraten.</i> ODER Alle ablehnenden Antworten, die mit dem großen Geheimnis begründet werden, z. B.: - <i>Nein, weil sie das Geheimnis nicht verraten wollten.</i> - <i>Nein, weil sie das Geschenk für Luca besprochen haben.</i> ODER Implizite zustimmende/ablehnende Antworten mit plausibler Begründung, z. B.: - <i>Sie könnten trotzdem mit Luca sprechen und spielen.</i>
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen (3.3.h)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	III

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Für diese Teilaufgabe müssen die Schüler*innen eigene Gedanken zum Text entwickeln und Stellung zu Alisas und Bens Verhalten beziehen. Für die Beantwortung sind sowohl zustimmende, ablehnende als auch vermittelnde Antworten zulässig. Allerdings muss sich die Begründung auf den Text beziehen. Hierbei zeigen sich bei den Voruntersuchungen noch

Herausforderungen für die Schüler*innen, gerade bzgl. fehlender bzw. falscher Begründungen, wie z. B.

Nein Bäumen sind nicht.

Aufgabe 2: Traumberuf Försterin

Traumberuf Försterin

von Mira Taylor

Cathrin Meyers Arbeitsplatz ist der Wald. Sie schützt kräftige Buchen und seltene Vögel, lässt kranke Fichten fallen und verhindert Waldbrände.



- (1) In der Hand trägt sie eine gelbe und eine rote Spraydose. Sie bleibt vor einem Baum stehen, schaut den Stamm hinauf, wirft einen Blick auf die Krone und sprüht gelbe Punkte auf die Rinde. „Gelb ist Geld, rot ist tot“, sagt sie. „Das ist ein Merksatz, den jeder Förster kennt.“
- (2) Bäume, die Cathrin Meyer mit gelben Kreisen markiert, sind kräftig und unversehrt: Sie haben einen geraden Stamm und eine runde Nadelkrone. Es sind Zukunftsbäume, die nicht gefällt werden sollen. Sie halten den Wald gesund und bieten geschützten Tierarten Platz zum Leben.
- (3) Der Wald gehört vielen einzelnen Waldbesitzern. Die meisten sind Landwirte, die mit Holz Geld verdienen. Sie rufen Cathrin Meyer an, wenn sie Bäume fällen wollen, und fragen um ihren Rat.
- (4) Sie prüft, ob die Bäume gut stehen, also im richtigen Abstand zueinander, oder ob sie gefällt werden müssen. „Fichten gehören ins Gebirge. Hier werden sie häufig vom Borkenkäfer befallen und sterben“, sagt Cathrin Meyer. Die kranken Fichten verlieren ihre Nadeln und werden braun. Die Försterin markiert sie mit einem roten Strich: Rot für tot.
- (5) Cathrin Meyer beauftragt Waldarbeiter, die markierten Bäume zu fällen. Manchmal müssen die Waldarbeiter mit ihren großen Maschinen einen Umweg fahren, damit Hirschkäfer oder Schwarzspechte nicht gestört werden. Die Försterin fühlt sich wohl im Wald. Sie wohnt auch in ihrem Revier, hat Birkenäste und Waldfotos im Wohnzimmer hängen und Rehgeweih in ihrem Büro. Den Jagdschein hat sie in ihrer Ausbildung gemacht. Sie hat Forstwirtschaft an einer Hochschule studiert und ist jetzt Bezirksförsterin.
- (6) Cathrin Meyer ist auf einem Bauernhof aufgewachsen. „Ich wollte immer schon in der Natur arbeiten“, erzählt sie. Aber nicht als Landwirtin.
- (7) Am meisten genießt Cathrin Meyer die Zeit, in der sie Bäume markiert: „Dann ist es still. Und wenn ich Glück habe, bin ich in einem Funkloch, und kein Anruf stört mich.“ Manchmal ist ihr der Job aber zu einsam. Darum hat sie sich einen Hund angeschafft. Jonte begleitet die Försterin überallhin.


(8) Nur selten sieht sie Rehe oder Wildschweine in ihrem Wald. „Wenn ich ein Tier sehe, finde ich das immer beeindruckend“, sagt die Försterin. Meistens ist sie dafür aber zu laut. Sie pfeift nach ihrem Hund, schlägt die Tür an ihrem Auto zu oder tritt auf Äste. Die Tiere flüchten dann.

(9) Cathrin Meyer will, dass der Wald gesund ist, doch sie hat mit Klimaveränderungen zu kämpfen. Weil es immer wärmer und trockener wird, ist auch der Waldboden trocken. Die Brandgefahr steigt. Cathrin Meyer richtet deshalb Brandschneisen ein. Dort werden alle Bäume gefällt, sodass bei einem Feuer die Flammen nicht auf Nachbarbäume übergreifen können. Außerdem lässt sie Laubbäume pflanzen. Die wachsen zwar nicht so schnell wie Kiefern, haben dafür aber tiefe Wurzeln und viel Laub. Flammen fressen sich nicht so schnell hindurch. Denn Cathrin Meyers Wald soll es noch lange geben.

Copyright Text: Mira Taylor, Dein SPIEGEL 10/19.

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

Aufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Begründung der Textauswahl

„Traumberuf Försterin“ ist ein weitgehend authentischer Text aus einer Kinderzeitschrift. Informative Sach- und Gebrauchstexte wie der hier vorliegende begegnen Kindern im Alltag oder im Unterricht häufig, z. B. in Schul- oder Sachbüchern. Sie werden mitunter auch als Wissensreportagen bezeichnet. Die Autorin Mira Taylor thematisiert dabei die Arbeit einer Försterin am Beispiel von Cathrin Meyer. Damit geht es um ein Thema, das für mehrere Fächer wesentlich ist: Am Beispiel eines Berufsbildes werden zentrale Grundschulthemen wie Umweltschutz und Forstwirtschaft thematisiert.

Für das Verständnis erleichternd wirkt sich aus, dass der Text formal in mehrere Abschnitte gegliedert ist. Dabei finden sich Teile, in denen über das berufliche Leben von Cathrin Meyer berichtet wird, und andere Abschnitte, die eher verschriftlichte Interviewpassagen umfassen. Durch das Abdrucken von Interviewpassagen geht es um einen für das Fach Deutsch wesentlichen Gegenstand. In den Bildungsstandards der KMK für die Primarstufe heißt es dazu:

„Schülerinnen und Schüler gehen mit unterschiedlichen Textsorten in verschiedenen Medien um und können sich ihrem Alter entsprechend in der Medienwelt orientieren, d. h. in Druckmedien, in elektronischen Medien sowie in Massenmedien“ (KMK, 2005, S. 9).

Sprachliche Herausforderungen

Sprachlich stellt der Text wenige Anforderungen an leistungsstärkere Schüler*innen. Auffällig sind die Häufungen von Komposita, die aber leicht entschlüsselt werden können. In manchen Bundesländern mag der Begriff „Funkloch“ nicht geläufig sein. Er ist allerdings für das Gesamtverständnis auch nicht wesentlich.

Förderung: mit diesem Sachtext weiterarbeiten

Kontinuierliche Sach- und Gebrauchstexte sind bereits in den vergangenen Jahren Gegenstand der Vergleichsarbeiten bzw. Kompetenztests gewesen. Wir schließen an die dort formulierten Hinweise zum Einsatz im Deutschunterricht der Grundschule an (z. B. Krelle et al., 2023).

Das Arbeiten mit Texten aus Printmedien im Deutschunterricht hat eine lange Tradition (Feilke, 2011). Dabei sind vor allem zwei Zielsetzungen verbreitet:

(1) Es stehen Lesestrategien im Mittelpunkt oder (2) die Texte dienen dazu, Inhalte bzw. Themen zu bearbeiten.

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

- Es kommen Übungen in Frage, die sich auf das Ordnen und Reduzieren von Informationen beziehen, etwa indem die zentralen Informationen herausgearbeitet werden. Man kann den Text (auch in Gruppen) lesen und die Wichtigkeit der Informationen ordnen bzw. zentrale Informationen markieren lassen.
- Genaues Lesen und „Suchstrategien“ sind gefragt, wenn Übungen zum gezielten Auffinden von Informationen im Mittelpunkt stehen. Dies kann spielerisch geschehen, z. B. durch Fragen eines von den Schüler*innen selbst formulierten Quiz, insbesondere wenn man andere Meldungen und Nachrichten vergleichend liest.

Ergänzend zum Einüben von Lesestrategien können Verfahren eingesetzt werden, die die Strukturen von Sachtexten in den Blick nehmen. Insbesondere das CORE-Modell von Dymock (Rosebrock/ Nix, 2020, S. 101) kann sich als dienlich erweisen, wenn Textstrukturen mithilfe von in der Klasse zu erarbeitenden Grafiken von den Schüler*innen nachvollzogen werden.

Ergänzend können auch Sachbilderbücher (Lieber, 2019) und Sachhörtexte verwendet werden (Stabler, 2019). Will man inhaltlich mit dem vorliegenden Text weiterarbeiten, können ansatzweise prototypische Merkmale von Wissenstexten erarbeitet werden.

Zudem können Funktion und Machart von Print- und digitalen Medien insgesamt thematisiert werden. Auf dieser Grundlage kann das Thema zu einer Unterrichtsreihe „Zeitschriften“ ausgebaut werden (vgl. dazu Hoppe, 2010). In einem größeren Projekt kann es dann auch darum gehen, Medien insgesamt in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen (Vach, 2013). Beispiele finden sich u. a. bei Hogh (2006).

Teilaufgabe 2.1

Warum sollte man Bäume nicht fällen, die gelb markiert sind?
 Unterstreiche im Text den Satz, in dem dazu etwas steht.

RICHTIG	Unterstrichen oder anders markiert ist: „Sie halten den Wald gesund und bieten geschützten Tierarten Platz zum Leben.“ UND/ODER „(Bäume, die Cathrin Meyer mit gelben Kreisen markiert,) sind kräftig und unversehrt: (Sie haben einen geraden Stamm und eine runde Nadelkrone.)“ UND/ODER „Es sind Zukunftsbäume(, die nicht gefällt werden sollen. Sie halten den Wald gesund und bieten geschützten Tierarten Platz zum Leben.“) UND/ODER „Gelb ist Geld“ / „Gelb ist Geld, rot ist tot.“
FALSCH	Es wurde weniger unterstrichen als gefordert. ODER Es wurden zusätzliche Textpassagen, außer den unter „RICHTIG“ geforderten, unterstrichen.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); Aussagen mit Textstellen belegen (3.3.g)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die Unterstreich-Aufgabe bezieht sich auf eine zentrale Information, die zu Beginn des Textes zu finden ist. Das Lösen der Aufgabe erfordert im Wesentlichen das Lokalisieren der bedeutsamen Textstelle. Erleichternd wirkt sich aus, dass mehrere Stellen als richtig zu bewerten sind und nicht alle gekennzeichnet werden müssen. Zudem kommt die Farbe „Gelb“ in zwei Textstellen direkt vor. Dennoch unterstreichen einige Kinder entweder noch zu viel oder zu wenig Text, z. B.

(1) In der Hand trägt sie eine gelbe und eine rote Spraydose. Sie bleibt vor einem Baum stehen, schaute den Stamm hinauf, wirft einen Blick auf die Krone und sprüht gelbe Punkte auf die Rinde. „Gelb ist Geld, rot ist tot“, sagt sie. „Das ist ein Merksatz, den jeder Förster kennt.“

Teilaufgabe 2.2

Ist der Wald, in dem die Försterin arbeitet, in einem Gebirge?
 Begründe mit Hilfe des Textes.



RICHTIG	Sinngemäß: Nein, (der Wald liegt nicht im Gebirge,) weil sonst die Fichten nicht vom Borkenkäfer befallen werden würden / weil die Fichten sonst gesund wären / nicht ihre Nadeln verlieren würden.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Für die Beantwortung dieser Teilaufgabe ist es notwendig, dass die Schüler*innen eine Begründung selbstständig formulieren. Die notwendige Information muss dafür aus einem Zitat im vierten Textabschnitt erschlossen werden. So ist hier eine Verknüpfung mehrerer Informationen für eine Begründung notwendig, z. B.

Nein, weil im dem Text steht das Fichten im Gebirge gehören und sie hier von Borkenkäfern überfallen werden.

NEIN, sonst würde sie die Fichte nicht Rot an sprühen

Falschantworten weisen häufig eine fehlende Begründung auf, z. B.

Der Wald in dem die Försterin arbeitet ist in keinem Gebirge

Teilaufgabe 2.3

Die meisten Besitzer von Cathrin Meyers Wald haben denselben Beruf. Welchen?

RICHTIG	Sinngemäß: Landwirte
---------	----------------------

Teilaufgabenmerkmale

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Diese Ankreuz-Aufgabe bezieht sich auf eine zentrale Information, die eher zu Beginn des Textes zu finden ist (*Der Wald gehört vielen einzelnen Waldbesitzern. Die meisten sind Landwirte...*). Das Lösen der Aufgabe erfordert im Wesentlichen das Lokalisieren der Information. Erschwerend wirkt sich dabei aus, dass diese Information nur einmalig genannt wird.

Teilaufgabe 2.4

RICHTIG	Warum genießt es die Försterin, Bäume zu markieren?
	<input type="checkbox"/> weil der Wald dann aufgeräumter ist
	<input type="checkbox"/> weil sie dann die Waldarbeiter trifft
	<input type="checkbox"/> weil sie so häufig Tiere sehen kann
	<input checked="" type="checkbox"/> weil sie dann für sich alleine ist

Teilaufgabenmerkmale

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Das Auffinden der Textstelle für diese Ankreuz-Aufgabe wird dadurch erleichtert, dass der Wortlaut der Frage fast identisch im Text vorzufinden ist (*[...] genießt [...] die Zeit, in der sie Bäume markiert*). Erschwerend wirkt sich hingegen aus, dass die in den Optionen der Ankreuz-Aufgabe genannten Information nicht direkt im Text genannt werden. Diese müssen aus dem Kontext mehrerer Informationen geschlossen werden (*„Dann ist es still. [...] und kein Anruf stört mich.“ Manchmal ist ihr der Job aber zu einsam.*)

Teilaufgabe 2.5

RICHTIG	Was machen die Waldarbeiter, um den Hirschkäfer zu schützen?
	<input type="checkbox"/> Sie pflanzen Bäume.
	<input type="checkbox"/> Sie legen Fallen aus.
	<input checked="" type="checkbox"/> Sie fahren Umwege.
	<input type="checkbox"/> Sie verhalten sich leise.

Teilaufgabenmerkmale

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Ankreuz-Aufgabe muss die richtige Antwort aus einer Auswahl plausibler Antwortoptionen identifiziert werden. Im Wesentlichen ist dabei das Lokalisieren einer einzelnen Information gefragt. Das Lösen der Aufgabe wird dadurch erleichtert, dass die Antwort nicht eigenständig produziert werden muss (MC). Eine mögliche Herausforderung besteht darin, von „*einen Umweg fahren, damit Hirschkäfer [...] nicht gestört werden*“ auf „*um den Hirschkäfer zu schützen*“ zu schlussfolgern. Erschwerend wirken sich die erste und die vierte Antwortoption auf die Bearbeitung dieses Items aus, da sowohl das Pflanzen der Bäume als auch die Lautstärke im Text genannt werden.

Teilaufgabe 2.6

	Was wird im Text über die Försterin behauptet?	stimmt	stimmt nicht
RICHTIG	Sie hat einen Jagdschein gemacht.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sie ist auf einem Bauernhof aufgewachsen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sie wollte als Kind Tierärztin werden.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Sie hat für ihren Beruf studiert.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teilaufgabenmerkmale

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Ankreuz-Aufgabe müssen Aussagen auf ihren Wahrheitsgehalt hin überprüft werden. Transferleistungen sind dabei von den Schüler*innen zu tätigen, da die Antworten nicht wortwörtlich im Text zu finden sind. Durch die Notwendigkeit, dass alle Kreuze richtig gesetzt werden müssen, wird diese Aufgabe anspruchsvoller. Dennoch sind die Orte der Informationen einfach zu lokalisieren bzw. liegen diese nahe beieinander. So finden sich die Aussagen zum Jagdschein, Studium sowie dem Bauernhof in drei aufeinanderfolgenden Sätzen. Lediglich die Information zum Aufwachsen auf dem Bauernhof ist im nächsten Abschnitt zu finden. Zudem lässt sich die Antwortoption Tierarzt leicht ausschließen, da er im Textkontext keine Rolle spielt.

Die umfangreichen Voruntersuchungen („Pilotierungen“) ergaben, dass bereits viele Schüler*innen der dritten Jahrgangsstufe diese Teilaufgabe bewältigen können.

Teilaufgabe 2.7

Warum lässt die Försterin auch gesunde Bäume fällen?



RICHTIG	Sinngemäß: um Brandschneisen einzurichten / um bei einem Feuer die Nachbarbäume zu schützen / wegen der Brandgefahr / weil die Bäume nicht im richtigen Abstand zueinander stehen, z. B.:
---------	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Manche Bäume stehen zu nah aneinander. - Damit, wenn ein Feuer ausbricht, das Feuer sich nicht doll ausbreitet.
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: <ul style="list-style-type: none"> - weil es sonst brennt

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); Texte mit eigenen Worten wiedergeben (3.3.e)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Um die Aufgabe zu lösen, kann nicht aus einer Reihe von Vorgaben ausgewählt werden. Die richtige Lösung muss eigenständig produziert werden. Dazu ist das Aufsuchen einer weniger prominenten Stelle im letzten Absatz erforderlich („Weil es immer wärmer und trockener wird, ist auch der Waldboden trocken. Die Brandgefahr steigt.“). Dabei muss der Schluss gezogen werden, dass für die Brandschneisen **alle** (auch gesunde) Bäume gefällt werden müssen. Als **richtig** gewertet werden demnach die Antworten, die sich auf die Brandgefahr bzw. Brandprävention beziehen, z. B.

☒ Sie schützen damit andere Bäume^{DZL} gegen Waldbrände.

☒ Wegen der Waldbrandgefahr.

☒ Weil bei einem Feuer geht es dann nicht auf andere Bäume.

Andere Antworten sind **falsch**, die sich eher auf Weltwissen oder andere Textstellen beziehen, z. B.

☒ Weil die Bäume größer und älter werden.

☒ weil man damit Geld machen kann.

Teilaufgabe 2.8

RICHTIG	In welchem Absatz steht etwas darüber, warum sich die Försterin einen Hund angeschafft hat? <input type="checkbox"/> 6 <input checked="" type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Verfahren zur ersten Orientierung über einen Text nutzen (3.3.a); gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Um die Teilaufgabe zu lösen, müssen sich die Schüler*innen im Rahmen eines geschlossenen Aufgabenformats mit dem Lokalisieren einer eher weniger prominenten Textstelle auseinandersetzen. Der *Hund* wird direkt im Text genannt und auch die Textstelle lässt sich anhand des ähnlichen Wortlauts („*Darum hat sie sich einen Hund angeschafft.*“) lokalisieren. Erleichtert wird die Lösung auch dadurch, dass aus einer Wahl an Antwortoptionen ausgewählt werden kann. Die Voruntersuchungen haben jedoch gezeigt, dass nicht alle Kinder der dritten Jahrgangsstufe die Frage sicher beantworten können. Erschwerend wirkt sich aus, dass es sowohl in Absatz 6 als auch Abschnitt 8 um Tiere geht (Bauernhof, Waldtiere). Zudem wird im achten Abschnitt auch noch einmal der Hund angesprochen. Insofern ist hier auch genaues Lesen gefragt.

Teilaufgabe 2.9

Warum sieht die Försterin fast nie Tiere im Wald? Erkläre mit Hilfe des Textes.



RICHTIG	Sinngemäß: weil sie / die Försterin zu laut ist
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: - weil die Tiere scheu sind - weil die Tiere sich vor Menschen verstecken

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Texte genau lesen (3.3.c); Texte mit eigenen Worten wiedergeben (3.3.e)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Hier muss eine prominente Information zu Beginn eines Absatzes ermittelt werden („Nur selten sieht sie Rehe oder Wildschweine in ihrem Wald.“). Erschwerend ist, dass die geforderte Erklärung (weil sie / die Försterin zu laut ist) eigenständig im offenen Format produziert werden muss. Dazu ist es notwendig, den Absatz 8 als Ganzes zu verstehen. Falsche Antworten beziehen sich bspw. auf den Hund, vor dem sich die Tiere fürchten, oder auf das Fällen der Bäume, z.B.

Weil sie ihren Hund dabei hat und die Tiere angst haben.

weil die Tiere haben angst weil sie Bäume fällen

Teilaufgabe 2.10

Warum lässt die Försterin Laubbäume im Wald pflanzen, obwohl sie nicht so schnell wachsen?



RICHTIG	Sinngemäß: Laubbäume sind gut für den Klimaschutz. / Laubbäume helfen (beim Schutz) gegen Klimaveränderungen. / Die Försterin pflanzt Laubbäume, weil sie gegen Klimaveränderungen helfen. UND/ODER Sinngemäß: Sie brennen nicht so schnell ab. / damit bei einem Feuer nicht der ganze Wald brennt / damit sich ein Feuer nicht so schnell ausbreiten kann, z. B.: - weil sich die Flammen nicht so schnell durch die Bäume fressen UND/ODER Sinngemäß: weil sie tiefe Wurzeln haben UND/ODER weil sie viel Laub haben
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: - weil es sonst brennt

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Texte genau lesen (3.3.c); Texte mit eigenen Worten wiedergeben (3.3.e)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Hier ist es erforderlich, einen im Text genannten Grund zu identifizieren. Eine Anforderung, die erwartungsgemäß noch nicht alle Schüler*innen in der dritten Klasse bewältigen können. Erschwert wird die Beantwortung noch dadurch, dass die richtige Lösung eigenständig produziert werden muss. Zudem muss dazu der Abschnitt als Ganzes verstanden bzw. Zusammenhänge über mehrere Textzeilen hinweg hergestellt werden.

Teilaufgabe 2.11

RICHTIG	Worum geht es im Text hauptsächlich ?
	<input checked="" type="checkbox"/> Es wird ein Beruf vorgestellt.
	<input type="checkbox"/> Es wird für eine Gegend geworben.
	<input type="checkbox"/> Es wird über ein Ereignis informiert.
	<input type="checkbox"/> Es wird ein Problem diskutiert.

Teilaufgabenmerkmale

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Im Mittelpunkt dieser Aufgabe steht teils das globale Textverstehen. Das heißt: Der Text muss als Ganzes betrachtet werden. Das geschlossene Aufgabenformat wirkt sich dabei erleichternd aus, es kann aus einer Vorgabe an Antwortoptionen ausgewählt werden. Da die zentrale Information bereits in der Überschrift genannt wird, kann von der Überschrift auf die richtige Lösung geschlossen werden. Eine Anforderung, die bereits viele Schüler*innen der dritten Jahrgangsstufe beherrschen.

8. Aufgaben für Deutsch-Zuhören

Im Folgenden finden Sie alle Zuhöraufgaben des aktuellen VERA-3-Durchgangs. Die Aufgaben bestehen jeweils aus einem Hörtext und mehreren Fragestellungen bzw. Arbeitsaufträgen („Teilaufgaben“ bzw. „Items“), die hier mit fachlichen und didaktischen Kommentaren versehen sind. Dabei ist die Darstellung im Dokument immer gleich: Zunächst wird eine schriftliche Version des Hörtextes (als Transkript) abgedruckt. Dann wird die Textauswahl begründet. Anschließend werden die einzelnen Teilaufgaben mit der jeweiligen richtigen Lösung dargestellt.

In den anschließenden Tabellen mit den Aufgabenmerkmalen finden Sie jeweils Informationen zu den anvisierten *Bildungsstandards* und zu den *Anforderungsbereichen*. Die Zuordnung folgt dabei den Formulierungen in den Bildungsstandards für den Primarbereich.

Man unterscheidet die Bereiche (KMK, 2005, S. 17):

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

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

Anders ist das Vorgehen bei der Anordnung der Teilaufgaben auf *Kompetenzstufen* mittels empirischer Kennwerte. Nachdem die Aufgaben von einem Team von Lehrkräften und Fachdidaktiker*innen entwickelt, erprobt und überarbeitet worden sind, sind sie jeweils an mehreren hundert Schüler*innen auf Eignung und Schwierigkeit hin überprüft (pilotiert) worden. Auf der Grundlage der empirischen Befunde wurden die Aufgaben dann auf dem fünfstufigen [Kompetenzstufenmodell](#) im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* für die Primarstufe angeordnet – von sehr leicht bis sehr schwierig. Eine genauere Erläuterung des Verfahrens findet sich bei Behrens, Böhme und Krelle (2009) sowie bei Krelle und Prengel (2014)⁸.



Des Weiteren schließt sich den Aufgabenmerkmalen jeweils ein *Kommentarfeld* an („Teilaufgabenbezogener Kommentar“). Am Ende der aufgabenbezogenen Kommentare finden Sie ausgewählte Anregungen und Hinweise zur Weiterarbeit im Unterricht.

Dort werden Besonderheiten und Schwierigkeiten der jeweiligen Teilaufgabe benannt. Bei einigen, vor allem offenen, Teilaufgaben sind typische Antworten von Schüler*innen angefügt. Diese sollen einen Eindruck von möglichen Leistungen und Teilleistungen von Schüler*innen vermitteln oder die aufgabenbezogenen Kommentare illustrieren.

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

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

Aufgabe 1: Das kranke Kaninchen

Das kranke Kaninchen

Du hörst gleich eine kurze Geschichte.

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

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

Höre genau zu und pass gut auf.



Copyright Text: Rasmus, J. (2021). Das kranke Kaninchen. In *Der karierte Käfer: 14 3/3 Geschichten* (S. 39-40). G&G Verlag (Edition Nilpferd).

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

Aufgabenmerkmale

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

Transkript

Das kranke Kaninchen

Das Kaninchen war so erkältet, dass es fast nichts mehr riechen konnte. Und seine Augen tränten so sehr, dass es auch fast nichts mehr sehen konnte.

Es wollte sich aus seinem Bau ein Taschentuch holen, doch da es so schlecht sehen konnte, lief es in die falsche Richtung, und da es so schlecht riechen konnte, roch es den Fuchs nicht, kroch versehentlich in dessen Bau und schnäuzte sich in ein Geschirrhandtuch. Dann legte es sich ins Bett, um zu schlafen. Im Bett lag natürlich der Fuchs. Er schlief schon längst, denn er war an diesem Abend besonders müde gewesen. Als sich das Kaninchen an ihn kuschelte, schreckte er hoch – und traute seinen Augen nicht. Er betrachtete die langen Ohren, das zarte Fell und das rosa Näschen, das sich an ihn schmiegte.

„Das wird leider nur ein schöner Traum sein“, dachte er schlaftrunken.

Fuchs: (gähnt) „Ich bin ja nicht blöd.“

Er drehte sich auf die andere Seite und schlief weiter. Nach ein paar Stunden wachte das Kaninchen auf. Der Schnupfen war nun etwas besser. Es rieb sich die Augen und blickte sich um. Als es den Fuchs entdeckte, erschrak es fast zu Tode! Leise und vorsichtig kletterte es aus dem Bett und hoppelte ins Freie, so schnell es konnte. Wenig später erwachte der Fuchs ebenfalls. Ohne Kaninchen, ganz allein.

Fuchs: „Dachte ich's mir doch“, murmelte er. (niest)

Aufgabenbezogener Kommentar

Begründung der Textauswahl

Der Hörtext „Das kranke Kaninchen“ ist eine Kürzestgeschichte von Jens Rasmus, in dem Elemente (traditioneller) Fabeln angelegt sind. Im Mittelpunkt des Textes stehen zwei Figuren, ein Kaninchen und ein Fuchs. Zentral für das Textverstehen ist, dass das Kaninchen wegen einer Erkältung versehentlich und ohne es zu merken in den falschen Bau gerät, sich im Bett an den Fuchs schmiegt und einschläft. Dabei werden Kaninchen und Fuchs vermenschlicht, z. B. wenn sich das Kaninchen wegen einer Erkältung ein Taschentuch holt. Auch kann auf die inneren Zustände der Figuren geschlossen werden, u. a., wenn ein innerer Monolog des Fuchses entfaltet wird, als er das Kaninchen in seinem Bett bemerkt. Es heißt: „Das wird leider nur ein schöner Traum sein“, dachte er schlaftrunken. Fuchs: (Gähnt) „Ich bin ja nicht blöd.“ Hier wird mit dem Motiv des schlauen Fuchses gespielt, wenn die versehentliche Anwesenheit des Kaninchens im Fuchsbau als Traum dargestellt wird. Eine allgemeine Moral wird zwar nicht explizit gemacht, sie ist aber auch für Kinder in der 3. Klasse leicht zu erschließen: Von mehreren möglichen Erklärungen für einen (ungewöhnlichen) Sachverhalt ist die einfachste meist die richtige.

Am Ende kann das Kaninchen einfach die Höhle verlassen, weil es vor dem Fuchs wach wird. Dass der Fuchs sich später in seiner Fehleinschätzung bestätigt sieht, das Zusammentreffen für ihn aber folgenreich ist, wird im letzten Satz zugespitzt, wenn es heißt: „Dachte ich's mir doch“, murmelte er. (niest)“. Insofern ist das Kaninchen am Ende in Sicherheit und wieder gesünder, der Fuchs aber ist erkältet.

Sprachliche Herausforderungen

Sprachlich stellt der Text keine größere Herausforderung für Kinder in der 3. Klasse dar:

Es handelt sich um eine Lesung, in der eine Sprecherin fast den gesamten Text liest. Der Fuchs wird durch einen passenden Sprecher inszeniert. Für das Textverstehen erleichternd wirkt sich auch aus, dass an mehreren Stellen die Stimmeigenschaften verändert werden, um die Figurenmerkmale glaubhaft zu machen. So wird das Schnüffeln des Kaninchens durch die Sprecherin imitiert und das Niesen des Fuchses am Ende des Textes durch den Sprecher deutlich markiert. Durch den Wechsel von Sprecherin zu Sprecher bei der wörtlichen Rede des Fuchses entsteht eine deutliche Variation in Tonhöhe und Klangfarbe. So können die Figuren eindeutig voneinander abgegrenzt werden.

Der Text hat nur eine Länge von ca. zwei Minuten, sodass auch Kinder, die die Aufmerksamkeit noch nicht lange auf gesprochene Sprache richten können, den Text in seinen Details verstehen können.

Förderung: mit diesem literarischen Hörtext weiterarbeiten

Bereits in den vorhergehenden Jahren sind vergleichbare literarische Hörtexte Gegenstand der Vergleichsarbeiten bzw. Kompetenztests gewesen. Wir schließen an die dort formulierten Hinweise zum Einsatz im Deutschunterricht der Grundschule an bzw. drucken sie hier erneut ab (z. B. Krelle et al., 2013, 2016):

Wenn Schüler*innen eine Großzahl der Aufgaben zu diesem Hörtext nicht lösen können, könnte das auf Schwierigkeiten in verschiedenen Bereichen hinweisen, die ggf. mit Hilfe weiterer Beobachtungen abgeklärt werden sollten:

- (1) Mehrere Aufgabenaspekte erfordern einen gewissen Wortschatz. Das trifft nicht nur auf offene Aufgabenformate zu, in denen eine Antwort selbst formuliert werden muss, sondern auch auf die Ankreuz-Formate, sofern in ihnen nicht nach wörtlich im Text vorkommenden Formulierungen gefragt wird, die man nur wiedererkennen müsste. Stattdessen sind gerade hier durchaus Reformulierungen, die Schüler*innen mit eingeschränktem Wortschatz im Wege stehen könnten. In diesem Fall sollte – auch im Zusammenhang mit dem Lese- und Schreibunterricht – gezielte Wortschatzarbeit stattfinden, bei der die Schüler*innen Strategien kennenlernen, wie man unbekannte Wörter entschlüsselt bzw. möglichst treffende Ausdrücke findet.
- (2) Einen bedeutenden Einfluss auf das Zuhören hat die Fähigkeit, bewusst und gezielt die eigene Aufmerksamkeit auf Akustisches zu richten und über längere Zeit zu halten. Dies kann jüngeren Kindern Probleme bereiten, weil ihnen in der familiären Situation Anteile dieser „Selbstregulierungs-Arbeit“ noch abgenommen werden. Die schulische Lernsituation in Gruppen erfordert aber diese Fähigkeit und Bereitschaft. Deswegen wird empfohlen, Übungen zur Aufmerksamkeitssteuerung regelmäßig in die Unterrichtsroutine zu integrieren. Hinweise zur Gestaltung solcher Übungen finden sich in den einschlägigen deutschdidaktischen Zeitschriften, aber auch auf den Internetseiten verschiedener Zuhörprojekte, z. B. www.ohrenspitzer.de, www.zuhoeren.de.
- (3) Eine dritte Schwierigkeit könnte mit der Textsorte zusammenhängen: Auch solche einfachen erzählenden Texte erfordern schon in Ansätzen literale Fähigkeiten wie die Einfühlung in Akteure und eine innere Vorstellung von Figurenkonstellationen (KMK, 2005, S. 9). Kinder, die hier wenig Erfahrung haben, suchen möglicherweise nach

Antworten ausschließlich auf der Textoberfläche. In diesem Fall bietet es sich an, mit weiteren Hörtexten wie diesem im Unterricht zu arbeiten. Es können etwa Strukturen und Merkmale von Fabeln erarbeitet werden; z. B., indem man mehrere Fabeln als Hörtexte anbietet und den Aufbau, die Figurenkonstellation oder -merkmale vergleichen lässt. Hörtexte, die man dazu nutzen kann, sind auch kostenfrei zugänglich, z. B. www.kakadu.de, www.podcast.de, www.kidspods.de, www.vorleser.net.

In Klassen mit vielen leseschwachen Schüler*innen sind auch Kombinationen von Zuhören und Lesen sinnvoll. So kann man z. B. erst eine Fabel als Hörtext anbieten, um dann zusätzlich noch weitere lesen zu lassen. Auch kann es um unterschiedliche Fassungen derselben Fabel gehen. Methodisch können solche Vorhaben unterschiedlich eingelöst werden, z. B. im Rahmen von Gruppenarbeitsphasen oder gelenkten Unterrichtsgesprächen. Auch kommen kleinere Schreibaufgaben infrage.

Teilaufgabe 1.1

RICHTIG	Das Kaninchen ist erkältet. Was fällt ihm deshalb schwer?		
	Beziehe dich auf das, was du gehört hast.		
		stimmt	stimmt nicht
	etwas zu hören	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	etwas zu fühlen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
etwas zu riechen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
etwas zu sehen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Teilaufgabe muss eine Reihe von Informationen auf ihre Passung zum Hörtext geprüft werden, wobei nur zwei der genannten Optionen richtig sind: *etwas zu riechen*, *etwas zu sehen*. Die Aufgabe gilt als richtig bearbeitet, wenn alle Kästchen richtig angekreuzt sind. Die falschen Antwortoptionen sind zwar im Kontext einer Erkältung plausibel, werden im Hörtext aber nicht genannt. Diese Teilaufgabe gelingt erwartungsgemäß bereits der Mehrheit der Schüler*innen in der dritten Jahrgangsstufe.

Teilaufgabe 1.2

RICHTIG	Warum will das Kaninchen in seinen Bau?	
	<input type="checkbox"/>	Es will etwas trinken.
	<input checked="" type="checkbox"/>	Es will etwas holen.
	<input type="checkbox"/>	Es will sich ausruhen.
	<input type="checkbox"/>	Es will sich verstecken.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Teilaufgabe geht es darum, eine Information, die im Hörtext genannt wird, aus einer Reihe von Vorgaben (Ankreuz-Aufgabe) auszuwählen. Erschwerend wirkt sich aus, dass alle Optionen plausible Lösungen sein könnten. Im Hörtext heißt es jedoch explizit: „*Es wollte sich aus seinem Bau ein Taschentuch holen [...]*“.

Teilaufgabe 1.3

RICHTIG	Wieso geht das Kaninchen in den Bau des Fuchses?
	<input type="checkbox"/> aus Verzweiflung
	<input type="checkbox"/> aus Langeweile
	<input checked="" type="checkbox"/> aus Versehen
	<input type="checkbox"/> aus Übermut

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die Ankreuz-Aufgabe bezieht sich darauf, das Handlungsmotiv einer Figur wiederzugeben: Die gesuchte Information wird an prominenter Stelle (gleich zu Beginn) gegeben. Dabei ist ein Schluss notwendig, wenn von folgender Textstelle auf die richtige Lösung („aus Versehen“) geschlussfolgert werden muss: „*Es wollte sich aus seinem Bau ein Taschentuch holen, doch da es so schlecht sehen konnte, lief es in die falsche Richtung, und da es so schlecht riechen konnte, roch es den Fuchs nicht, kroch versehentlich in dessen Bau und schnäuzte sich in ein Geschirrhandtuch.*“

Teilaufgabe 1.4

RICHTIG	Als Taschentuch nutzt das Kaninchen ...
	<input type="checkbox"/> eine Tischdecke.
	<input type="checkbox"/> einen Vorhang.
	<input type="checkbox"/> ein Staubtuch.
	<input checked="" type="checkbox"/> ein Geschirrtuch.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Hier geht es um einen für die Geschichte wichtigen Gegenstand (das Geschirrtuch), das bereits zu Beginn des Hörtextes eingeführt wird. Die falschen Antwortoptionen können vergleichsweise leicht ausgeschlossen werden, da sie im Hörtext nicht vorkommen. Die meisten Schüler*innen der dritten Jahrgangsstufe können diese Teilaufgabe bereits ohne Schwierigkeiten lösen.

Teilaufgabe 1.5

RICHTIG	Der Fuchs wird wach, als sich das Kaninchen ... <input checked="" type="checkbox"/> an ihn kuschelt. <input type="checkbox"/> die Nase putzt. <input type="checkbox"/> neben ihn setzt. <input type="checkbox"/> den Kopf kratzt.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Teilaufgabe ist es erforderlich, eine zentrale Information des Hörtextes zu identifizieren. Um diese Ankreuz-Aufgabe zu lösen, müssen die Schüler*innen aus verschiedenen Handlungsoptionen des Kaninchens die richtige auswählen. Die falschen Antwortoptionen sind insofern leicht auszuschließen, da sie im Hörtext nicht (*neben ihn setzt, den Kopf kratzt*) bzw. nur an einer ganz anderen Stelle vorkommen (*die Nase putzt*).

Teilaufgabe 1.6

Warum denkt der Fuchs, dass er träumt?



RICHTIG	Sinngemäß: - weil Beute normalerweise nicht in seinen Bau kommt - weil er das Kaninchen in seinem Bau/Bett sieht - weil er in der Nacht das Kaninchen noch halb schlafend gesehen hat - weil seine Beute sonst vor ihm wegrennt und nicht mit ihm kuschelt - weil er denkt, dass kein Hase in seinen Bau kommen würde
FALSCH	alle anderen Antworten, auch - weil er geschlafen hat

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die Schüler*innen sollen sich im Rahmen eines offenen Aufgabenformats mit einem zentralen Aspekt der Handlung auseinandersetzen. Dazu ist es erforderlich, einen Zusammenhang zwischen der Aussage des Fuchses („Das wird leider nur ein schöner Traum sein.“) und seiner Reaktion herzustellen. Die Lösung der Aufgabe muss zwar eigenständig produziert werden, jedoch ist nur eine kurze Antwort gefragt.

Teilaufgabe 1.7

RICHTIG	Warum erschrickt das Kaninchen?
	<input type="checkbox"/> Es träumt schlecht.
	<input type="checkbox"/> Es hat verschlafen.
	<input type="checkbox"/> Es ist ganz allein.
	<input checked="" type="checkbox"/> Es sieht den Fuchs.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Für diese Teilaufgabe muss eine einzelne Information aus dem Hörtext identifiziert werden. Erleichternd wirkt sich aus, dass die Information beinahe explizit im Hörtext gesagt wird („Es rieb sich die Augen und blickte sich um. Als es den Fuchs entdeckte, erschrak es fast zu Tode!“). Das Aufgabenformat, eine Ankreuz-Aufgabe, erleichtert zudem die Beantwortung dieser Teilaufgabe.

Teilaufgabe 1.8

Am Ende sagt der Fuchs: „Dachte ich's mir doch.“

Was meint der Fuchs damit? Erkläre mit Hilfe von dem, was du gehört hast.



RICHTIG	Sinngemäß:
	- Der Fuchs meint, dass ihm das Kaninchen nur im Traum erschienen ist.
	- dass er nur geträumt hat
	- Er dachte sich, er hat nur geträumt.

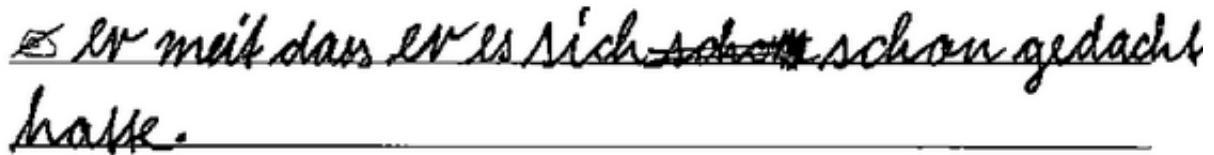
Teilaufgabenmerkmale

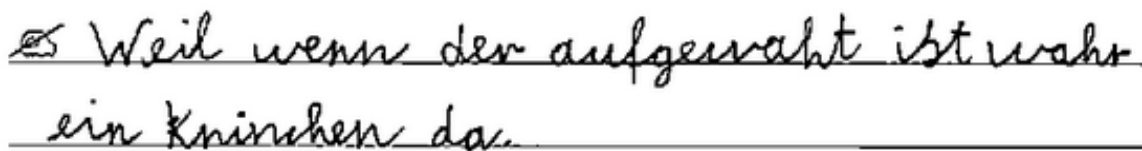
Bildungsstandards	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Wie auch bei anderen Teilaufgaben stehen hier die Handlungsmotive sowie die Gedanken und Gefühle einer Figur im Fokus. Für die Beantwortung steht keine Reihe von Vorgaben zur Auswahl. Die richtige Lösung muss eigenständig formuliert werden. Erleichternd wirkt sich aus, dass nur eine sehr kurze Antwort gefragt ist.

Mitunter finden sich Antworten der Schüler*innen, die nicht den Kern der gesuchten Information treffen, z. B.





Teilaufgabe 1.9

Woran erkennt man, dass der Fuchs sich am Ende wahrscheinlich beim Kaninchen angesteckt hat?



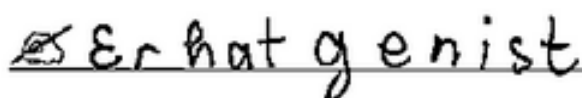
RICHTIG	Sinngemäß: - Der Fuchs niest. - Der Fuchs hat Schnupfen. / Der Fuchs hat sich erkältet. - Der Fuchs hustet.
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die Frage zielt auf die Folgen, die sich aus der Begegnung für den Fuchs ergeben. Dabei ist die Information dem Niesgeräusch am Ende des Hörtextes abzugewinnen. Bei dieser Teilaufgabe soll die Lösung zudem eigenständig produziert werden, jedoch ist nur eine kurze Antwort gefragt, z. B.



Falsche Lösungen beziehen sich in der Regel auf das Weltwissen der Kinder, wenn sie z. B. Folgendes schreiben:

Weil das Koro Kamüchen gekuschelt hat.

Aufgabe 2: Robben in der Nordsee

Robben in der Nordsee

Du hörst gleich eine Radiosendung.

In der Radiosendung kommt das Wort NABU vor. Das ist die Abkürzung für Naturschutzbund. Der Naturschutzbund NABU ist ein Verein, der sich für den Schutz der Natur einsetzt.

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

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



Copyright Audio: WDR5 KiRaKa, jetzt: MausLive

Copyright Foto: Brochmann, J.: *Robben in Walvis Bay*. colourbox.de/bild/robben-bild-42608311

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

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

Aufgabenmerkmale

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

Transkript

Radio-Sprecher: „Vielleicht habt ihr ja auch mitgemacht: Vor ein paar Wochen, da war Vogelzählen angesagt, die Stunde der Gartenvögel, zu der der NABU regelmäßig aufruft. Da setzt man sich auf seinen Balkon, in seinen Garten oder auch in den Park und zählt ganz viele

Vögel. Und man zählt dann halt, wie viele man von welcher Art da so sieht. Ich hab' mitgemacht und muss sagen, das ist ganz schön spannend, aber auch nicht immer einfach, wenn zum Beispiel die Spatzen in so'm Schwarm rumfliegen, da dann zu zählen wie viele das sind. Aber das ist gar nichts gegen die Tierzählung, von der uns jetzt Jana aus'm Klicker-Team erzählt. Robben und Seehunde in freier Wildbahn, also draußen am Meer, wo die halt leben. Jana, wie macht man so was?"

Jana: „Das ist draußen am Meer echt 'ne richtige Herausforderung, vor allem wenn die Tiere nicht im eigenen Garten wie die Vögel vorbeikommen oder auf dem Spazierweg, den man sonst immer so entlang geht. Das ist zum Beispiel bei den Robben und Seehunden so im Wattenmeer, da hat heute im Wattenmeer an der Nordsee die Zählung begonnen, um sicherzustellen, dass es den Robben gut geht, damit man weiß, dass es zum Beispiel kein Umweltproblem gibt da draußen.“

Radio-Sprecher: „Das machen dann aber keine Leute wie du und ich so wie bei dieser Vogelzählung, von der ich erzählt hab, oder? Das sind dann Spezialisten?“

Jana: „Das machen Profis, genau ... Mm, ich wünschte man könnte sich dafür bewerben, um auszuhelfen.“

Radio-Sprecher: „Bestimmt cool, ja.“

Jana: „Ja. Heute sind zwei Flugzeuge aufgestiegen, die über die Sandbänke an der Nordsee geflogen sind, das wäre mein Traum, also so tief über das glitzernde Meer dahinzujagen und Kegelrobben und Seehunde mit ihren Babys zu sehen. Fünf Mal im Jahr werden solche Flüge übrigens gemacht.“

Radio-Sprecher: „Jetzt stellen wir uns aber mal vor, wir fliegen mit so'm Flugzeug über 'ne Seehundbank, ja ... Das ist doch fast unmöglich, da Hunderte von Robben zu zählen, ne? Das Flugzeug bewegt sich ja total schnell und so.“

Jana: „Ja und die Tiere wahrscheinlich auch. Um die genaue Zahl der Elterntiere und vor allem auch die der Jungen rauszubekommen, werden alle Sandbänke abfotografiert. Und zwar dann, wenn gerade Ebbe ist, also niedriges Wasser, dann liegen nämlich alle Robben auf den Sandbänken. Heute haben sie sich bestimmt da die Sonne so richtig schön auf den Rücken scheinen lassen. Perfekt für die Forschenden.“

Radio-Sprecher: „Das heißt dann aber, dass die eigentliche Zählung nachher kommt. Also wenn alle wieder am Boden sind, die Fotos dann, weiß ich nicht, wahrscheinlich auf'm Computer sind, oder?“

Jana: „Ganz genau. Dann werden alle Tiere auf den Bildern mit Punkten markiert: blau, gelb, rot nimmt man da. Männchen, Weibchen und Robbenkinder werden da (ähm) genau ausgezählt, je nach Größe und (ähm) ja, werden die Robbenkinder dann auch auf ihr Alter geschätzt, so kriegen die Forscher raus, wie viele Jungtiere im Winter zur Welt gekommen sind und können sogar sehen, ob alle gesund sind.“

Radio-Sprecher: „Ich war schon ein paar Mal an der Nordsee, ich bin auch mal zu den Sandbänken geschippert mit so 'nem Boot. Ich fand das gar nicht so super einfach direkt auch zum Beispiel zu unterscheiden, da gibt's ja die Kegelrobben und die Seehunde, wer da was ist, ne? Wie machen die das? Aus der Luft dann auch noch.“

Jana: „Ja, die Biologen haben dafür wahrscheinlich inzwischen schon 'nen Blick und die Fotos kann man ja auch gut ranzoomen. Die beiden Arten unterscheiden sich vor allem durch ihre

Kopfform. Also Kegelrobben haben einen spitz zulaufenden Kopf, außerdem sind die viel größer und massiger als Seehunde. Bei den Seehunden ist der Kopf eher rundlich geformt. Strenggenommen gehören aber alle diese Tiere zur Familie der Robben, wenn man also Robben sagt, macht man gar nichts verkehrt. Auch nicht bei einem Walross oder bei einem Seeelefanten.“

Radio-Sprecher: „Wie viele Seehunde, wie viele Kegelrobben kommen da denn dann zusammen bei dieser Zählung, da haben die bestimmte 'ne Menge zu zählen, oder?“

Jana: „Ja, im vergangenen Jahr gab's so viele Tiere, wie noch nie seit Beginn der Zählungen und das sind immerhin schon 35 Jahre. Die Besatzung an Bord der Flugzeuge hat rund 10.400 Tiere aufgenommen im gesamten Nationalpark Wattenmeer.“

Radio-Sprecher: „Robben- und Seehundzählung ist losgegangen. Wie das gemacht wird, hat uns Jana Magdanz erklärt. Und was sagen wohl die Robben dazu?“

Aufgabenbezogener Kommentar

Begründung der Textauswahl

Der informierende Hörtext "Robben in der Nordsee" ist ein Interview mit Jana Magdanz, die für den NABU Tiere zählt. Das Interview wurde für Kinder hergestellt. Insofern sind auch die Fragen, die gestellt werden, an der kindlichen Lebenswelt ausgerichtet. Zu Beginn gibt es einen längeren Beitrag durch den Moderator, der in das Interview bzw. die Thematik einführt.

Der Hörtext weist eine Reihe von typischen Merkmalen auf, die in Radiointerviews oder auch in „Podcasts“ zum Tragen kommen: In dem Interview wechseln sich Fragen und Antworten jeweils ab. Der Text ist im Studio aufgenommen, ggf. wurden Teile der Produktion montiert. Das heißt, dass zwar Teile des Interviews im (autorisierten) „O-Ton“ vorgespielt werden, jedoch manche Teile im Nachhinein bzw. im Tonstudio geschnitten wurden. Bei manchen Hörtexten werden zusätzlich noch Sounds, Geräusche und Musik unterlegt. Der vorliegende Hörtext stellt diesbezüglich keine besonderen Herausforderungen an die Zuhörer*innen. Es gibt nur ein zusätzlich montiertes Hintergrundgeräusch am Ende des Hörtextes (Seerobben-Geräusch). Insofern gibt es auch keine Überlappungen, die das Verstehen erschweren könnten.

Sprachliche Herausforderungen

Sprachlich stellt der Text keine größere Herausforderung an Drittklässler*innen.

Die Sprecherin (Jana Magdanz) und der Sprecher (Moderator) lassen sich deutlich unterscheiden. Sie sprechen weitgehend deutlich. Die wenigen Atemgeräusche sowie Füll- und Pausenlaute stören das Textverstehen nicht. Zudem ist das Interview im Hinblick auf die Klangqualität im Nachhinein bearbeitet worden.

Für die Antworten von Jana Magdanz gelten die Regeln mündlicher Sprache: Teils ist das, was die Sprecherin sagt, unvorbereitet und in der Situation der Befragung entstanden. Es finden sich dementsprechend typische Merkmale gesprochener Sprache, z. B. Verschleifungen („*geschippert mit so`nem Boot*“), Auslassungen und Gedankenpausen („*ja... Das ist...*“) u. v. m. Insofern geht es hier im Wesentlichen um authentisches, aber aufbereitetes Material, wie es für Interviews typisch ist.

Der Text hat eine Länge von mehr als 4 Minuten. Durch das Gesprächs- bzw. Interviewformat können aber auch Kinder, die die Aufmerksamkeit noch nicht lange auf gesprochene Sprache richten können, dem Text verstehend folgen.

Förderung: mit diesem Sachtext weiterarbeiten

Bereits in den vorhergehenden Jahren sind vergleichbare literarische Hörtexte Gegenstand der Vergleichsarbeiten bzw. Kompetenztests gewesen. Wir schließen an die dort formulierten Hinweise zum Einsatz im Deutschunterricht der Grundschule an bzw. drucken sie hier erneut ab (z. B. Krelle et al., 2013, 2016):

Die Arbeit mit informierenden bzw. expositorischen Hörtexten ist im Deutschunterricht der Grundschule etabliert. Wenn es um Interviews geht, können diese u. a. dazu dienen, neue Themen zu erarbeiten oder zu vertiefen („Experteninterviews“). Neben fachübergreifenden oder fächerverbindenden Themen sollte man insbesondere auch nach Sendungen und Hörtexten suchen, die etwas mit dem Fach Deutsch zu tun haben, z. B. Sendungen zu literarischen Texten oder zu medialen und sprachlichen Themen. Im Literaturunterricht können sie dazu dienen, Informationen über Autor*innen zu sammeln, literarische Texte zu kontextualisieren u. v. m. (Autor*inneninterviews). Die Schüler*innen sollten hier auch selbst „aktiv“ werden können, indem sie den Aufbau und die „Machart“ von Interviews, Radiosendungen oder Podcasts reflektieren. Am Ende der Primarstufe kann es dann auch darum gehen, Beiträge selbst (und mit anderen) zu planen und zu gestalten. So lernen die Schüler*innen frühzeitig, sich in Zuhörer*innen hineinzusetzen, über die eigenen Hörmuster nachzudenken und unterschiedliche Wahrnehmungen zu reflektieren (Hagen, 2008).

Die technischen Möglichkeiten, auch komplex zusammengesetzte Hörstücke selbst zu produzieren und zu gestalten, sind inzwischen weitreichend. Insbesondere sind die eigenen Hörtexte kostengünstig herzustellen. Die dafür erforderlichen Programme sind leicht zu bedienen. So ist etwa die Software *audacity* gratis im Internet zu finden und erfordert kaum Vorkenntnisse. Wer in diesem Bereich arbeiten möchte, kann auf eine breite Palette von Maßnahmen zurückgreifen, die z. B. im Projekt „GanzOhrSein“ entwickelt wurden. Schüler*innen lernen in verschiedenen Modulen, Unterrichtseinheiten und Workshops z. B. ein „Akustisches Polaroid“ zu erstellen, eine Radio-AG zu gründen oder ein Pausenradio zu gestalten.

Diverse grundschulspezifische Übungen und Unterrichtseinheiten sind in den einschlägigen deutschdidaktischen Zeitschriften veröffentlicht, z. B. Praxis Deutsch, Nr. 303 („Zuhören“); Grundschule Deutsch, Nr. 80 („Einfach nur zuhören!?“) und Deutsch Differenziert, Nr. 2/2023 („Hörtexte – Alle Kompetenzbereiche ansprechen“). Weitere Zeitschriften rund ums Thema Zuhören finden sich zudem in der Fachdidaktischen Orientierung (Teil II).

Wer darüber hinaus auf der Suche nach Radiosendungen oder Podcasts ist, die man im Unterricht vor Ort nutzen kann, findet Brauchbares bei mehreren öffentlich-rechtlichen Sendern, z. B. „radio-Mikro“ (BR), „Radio für Kinder“ (HR), „Figarino“ (MDR), „Mikado“ (NDR), „Zebra 4“ (Radio Bremen), „Ohrenbär“ (RBB), „für junge Ohren“ (SR), „Spielraum“ (SWR), „KiRaKa“, „Lilliputz“, „Bären-bude“ (WDR). Zudem gibt es eine Reihe privater Sender und Initiativen, die Sendungen und Produktionen kostenfrei anbieten. Einen Überblick bieten z. B. www.podcast.de, www.vorleser.net und kidspods.de.

Teilaufgabe 2.1

RICHTIG	In dem Hörtext geht es hauptsächlich um ... <input type="checkbox"/> Umweltprobleme. <input type="checkbox"/> Schiffsausflüge. <input checked="" type="checkbox"/> Tierzählungen. <input type="checkbox"/> Vogelarten.
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Ankreuz-Aufgabe soll das Hauptthema des Hörtextes erkannt werden. Insofern geht es um eine zentrale Information, die hier vergegenwärtigt werden muss. Die Beantwortung wird dadurch erleichtert, dass im Text Wörter wie *Tierzählung*, *Zählung*, *zählen* etc. immer wieder vorkommen. Zudem lassen sich die falschen Antwortoptionen relativ leicht ausschließen, wenn man den Text insgesamt verstanden hat.

Teilaufgabe 2.2

RICHTIG	Der Mann, den du gehört hast, arbeitet ... <input checked="" type="checkbox"/> für das Radio. <input type="checkbox"/> als Flugzeugpilot. <input type="checkbox"/> für die Regierung. <input type="checkbox"/> als Forscher.
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Um diese Ankreuz-Aufgabe zu lösen, müssen die Schüler*innen eine Information wiedergeben, die an prominenter Stelle (unter anderem gleich zu Beginn) zu hören ist. Dabei spielt auch das Wissen um Textsorten eine Rolle, wenn von dem Interviewformat auf die richtige Antwort („für das Radio“) geschlossen wird. Die umfangreichen Voruntersuchungen („Pilotierungen“) zeigen, dass vor allem die Abgrenzung zur Antwortoption *Forscher* einigen Schüler*innen schwerfällt.

Teilaufgabe 2.3

RICHTIG	<p>Wovon träumt Jana? Sie möchte gern einmal ...</p> <p><input type="checkbox"/> an einem sonnigen Strand sitzen.</p> <p><input type="checkbox"/> zu einer Sandbank schwimmen.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> über das glitzernde Meer fliegen.</p> <p><input type="checkbox"/> mit einer kleinen Robbe tauchen.</p>
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Um diese Aufgabe zu lösen, ist es erforderlich, sich die Aussagen von Jana zu ihren Träumen zu vergegenwärtigen. Erleichternd wirkt sich aus, dass mehrere Optionen bereits vorgegeben sind und keine eigenständige Antwort produziert werden muss.

Die richtige Information wird explizit im Hörtext genannt und muss hier wiedererkannt werden (*das wäre mein Traum, also so tief über das glitzernde Meer dahin zu jagen und Kegelrobben und Seehunde mit ihren Babys zu sehen*).

Teilaufgabe 2.4

RICHTIG	<p>Wie oft im Jahr werden die Robben an der Nordsee gezählt?</p> <p><input type="checkbox"/> zweimal</p> <p><input type="checkbox"/> dreimal</p> <p><input type="checkbox"/> viermal</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> fünfmal</p>
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zur Beantwortung dieser Ankreuz-Aufgabe ist eine Information notwendig, die explizit im Text genannt wird (*„Fünfmal im Jahr werden solche Flüge übrigens gemacht.“*). Erschwerend ist, dass die notwendige Information nur einmalig und in der Mitte des Hörtextes erwähnt wird. Zudem kommen in weiteren Kontexten andere Zahlen vor, wie z. B. *„Heute sind zwei Flugzeuge aufgestiegen“* oder *„das sind immerhin schon 35 Jahre [...] rund 10 400 Tiere“*. Die umfangreichen Voruntersuchungen (Pilotierungen) zeigen, dass noch nicht alle Schüler*innen diese Teilaufgabe sicher beantworten können.

Teilaufgabe 2.5

Warum werden die Robben erst fotografiert, wenn das Wasser niedrig ist?
Beziehe dich auf das, was du gehört hast.



Hinweis: Mindestens einer der folgenden Aspekte muss genannt sein.	
RICHTIG	Sinngemäß: Die Robben sind dadurch besser sichtbar. <ul style="list-style-type: none">- weil sie dann besser zu sehen sind- Sie kommen aus dem Wasser und sind (deswegen) besser zu sehen.- weil sie sonst im Wasser sind
	ODER Sinngemäß: Die Robben liegen somit auf den Sandbänken. <ul style="list-style-type: none">- Sie liegen/sonnen sich dann auf den Sandbänken.
	ODER Sinngemäß: Die Robben lassen sich so besser zählen. <ul style="list-style-type: none">- weil sie dann leichter zu zählen sind- Man kann sie dann besser unterscheiden.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die Schüler*innen sollen im Rahmen eines offenen Aufgabenformates eine eigenständig produzierte Begründung anfertigen. Dazu ist es notwendig, einen Zusammenhang zwischen dem niedrigen Wasserstand und der besseren Sichtbarkeit herzustellen. Im Text heißt es dazu: *Und zwar dann, wenn gerade Ebbe ist, also niedriges Wasser, dann liegen nämlich alle Robben auf den Sandbänken.*

Eine richtige Begründung kann dabei aus unterschiedlichen Argumentationsrichtungen erfolgen: Sichtbarkeit bzw. Liegen auf den Sandbänken sowie Zählbarkeit, z. B.

☞ damit man die dann besser anschauen kann.

☞ Weil die Robben dann nicht im Wasser sind sondern am Strand liegen.

Mitunter gelingt es Schüler*innen jedoch noch nicht, hinreichende bzw. textbezogene Begründungen zu finden, z. B.

☒ Weil die Robben zu tief im Wasser sind

Teilaufgabe 2.6

Wie kann man Kegelrobben und Seehunde unterscheiden?
Was hast du dazu gehört? Nenne zwei Merkmale.

1. _____

2. _____

RICHTIG	Sinngemäß: Kopf(form) UND Größe/Gewicht - <i>runder/spitzer Kopf UND kräftiger Körper</i>
FALSCH	alle anderen Antworten, auch - <i>kleiner/großer Kopf</i>

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Aufgabe müssen Merkmale zweier Spezies wiedergegeben werden. Im Hörtext heißt es: „Die beiden Arten unterscheiden sich vor allem durch ihre Kopfform. Also Kegelrobben haben einen spitz zulaufenden Kopf, außerdem sind die viel größer und massiger als Seehunde. Bei den Seehunden ist der Kopf eher rundlich geformt.“ Dabei wird das Merkmal *Kopfform* direkt im Text genannt, *Größe* bzw. *Gewicht* muss hingegen aus der Beschreibung abgeleitet werden.

Für die richtige Lösung können auch Synonyme oder Umschreibungen als richtig gewertet werden, z. B.

1. An der Schnauze

Die beiden Merkmale müssen sich dabei jeweils auf einen anderen Aspekt beziehen. Eine Antwort, die sich beispielsweise nur auf die Kopfform bezieht, kann **nicht** als richtig gewertet werden, z. B.

1. runder kopf

2. spitzer kopf

Auch Antworten wie *Bauch*, aus denen nicht der Aspekt der Masse ersichtlich wird, können **nicht** als richtig gewertet werden.

1. Kopf

2. Bauch

Teilaufgabe 2.7

RICHTIG	<p>Was ist im letzten Jahr bei der Robbenzählung herausgekommen?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Es gab noch nie so viele Tiere.</p> <p><input type="checkbox"/> Einige Robben hatten Krankheiten.</p> <p><input type="checkbox"/> Viele Tiere hatten sehr helles Fell.</p> <p><input type="checkbox"/> Es gab mehr Männchen als Weibchen.</p>
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Teilaufgabe geht es darum, eine Information, die explizit im Hörtext genannt wird („Ja, im vergangenen Jahr gab's so viele Tiere, wie noch nie seit Beginn der Zählungen [...]“), aus einer Reihe von Vorgaben (Ankreuz-Aufgabe) auszuwählen. Die Aussage taucht aber nicht an prominenter Stelle und eher zum Ende des Hörtextes auf, was sich erschwerend auswirken kann. Einige Schüler*innen haben noch Probleme bei dieser Aufgabe und wählen die vierte Antwortoption aus.

Teilaufgabe 2.8

Welche Zählung ist teurer? Die Robbenzählung oder die Vogelzählung?
Begründe mit Hilfe von dem, was du gehört hast.



RICHTIG	<p>Sinngemäß: Alle Angaben, die sich auf die Kosten der Zählungen beziehen. Aus der Begründung muss ersichtlich werden, dass die Robbenzählung als teurer bzw. die Vogelzählung als günstiger eingeschätzt wird, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Vogelzählung kostet kaum etwas / jeder kann mitmachen(, im eigenen Garten, vor der Haustür). - Für die Robbenzählung braucht man Flugzeuge / Benzin. - Robbenzählung: Piloten / Wissenschaftler bekommen Lohn. - Strom für die Computer
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

In diesem offenen Aufgabenformat müssen mehrere Informationen im Text miteinander verknüpft und eine begründete Position formuliert werden. Da aber das hier geforderte

schriftliche Argumentieren in der Grundschule noch nicht zu den gängigen Unterrichtsinhalten zählt, wird die Auswertung vergleichsweise liberal gehandhabt. Es gilt: Die Lösung der Aufgabe muss zwar eigenständig produziert werden, jedoch ist nur eine kurze Antwort gefragt.

Mitunter gelingt es Schüler*innen noch nicht, hinreichende Begründungen zu finden, wenn sie eine Entscheidung treffen. Dann formulieren sie jedoch zumindest eine unbegründete Meinung, z. B.

Die ^BRollenzahlung ist ~~teuer~~
kostet mer geld.

Aufgabe 3: Der Unglücksrabe

Der Unglücksrabe

Du hörst gleich eine kurze Geschichte.

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

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

Höre genau zu und pass gut auf.



Copyright Text: Der Unglücksrabe. Aus: Franz Hohler, Das große Buch (c) 2009 Carl Hanser Verlag GmbH & Co. KG, München.

Copyright Audio: "Der Unglücksrabe" aus: Franz Hohler, "Das große Buch. Geschichten für Kinder", erschienen im Hanser Verlag. © der Audioaufnahme: Igel Records. Ein Imprint der Oetinger Media GmbH, Hamburg.

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

Aufgabenmerkmale

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

Transkript

An einer **gefährlichen** Straßenkreuzung stand seit langer Zeit ein Lindenbaum. Und auf diesem Lindenbaum saß oft ein Rabe und schaute dem Verkehr zu. Wenn er ein Unglück kommen sah, krächzte er laut auf und kurz danach krachte es. Die Bauern der Umgebung wurden darauf aufmerksam und nannten den Vogel nur: „den Unglücksraben“. Sie lernten aber, auf seine Warnungen zu achten. Wenn sie selbst auf dieser Straße fahren und das Krächzen hörten, bremsten sie ab und konnten einen Unfall vermeiden. Sie waren froh um den Raben und legten ihm im Winter kleine Fleischstücklein hin. Dann musste der Lindenbaum gefällt werden, denn die Kreuzung wurde vergrößert. Den Verkehr regelte man nun an dieser Stelle mit Lichtsignalen. Es ging so viel Land verloren, dass in der Gegend nur noch zwei Bauern übrigblieben, ein älterer und ein jüngerer. Der Unglücksrabe blieb seither verschwunden, obwohl ihm der ältere Bauer im Winter hin und wieder ein paar Fleischstücklein in die Nähe der Kreuzung legte.

„Hör doch auf damit“, sagte der jüngere Bauer, „Der Unglücksrabe kommt nicht mehr“.

„Ach!“, sagte der ältere Bauer, „wer weiß ...“

Einmal fuhr der jüngere Bauer mit hoher Geschwindigkeit auf die Kreuzung zu, als er plötzlich den Unglücksraben laut kreischen hörte und sah, wie er über der Lichtsignalanlage hin- und herflatterte.

„Nanu ...“, dachte der Bauer, „ich habe doch Grün“.

Trotzdem bremste er ab und kam gerade noch zum Stehen, bevor von der anderen Seite ein Lastwagen über die Kreuzung raste, dessen Bremsen versagt hatten. Zitternd stieg der Bauer aus und sah, wie der Lastwagen erst weit hinten anhielt. Als er sich nach dem Unglücksraben umsah, war dieser nicht mehr da.

Zusammen mit dem älteren Bauern pflanzte er dann neben der Kreuzung einen neuen Lindenbaum. Das war kürzlich. Der Baum ist jetzt noch klein, aber ich glaube, in ein paar Jahren, wenn er einmal groß genug ist, kommt der Unglücksrabe wieder und schaut dem Verkehr zu.

Aufgabenbezogener Kommentar

Begründung der Textauswahl

Franz Hohler hat eine Reihe von Kurz- und Kürzestgeschichten (auch für Kinder) verfasst. Dazu zählt die Geschichte „Der Unglücksrabe“, die hier als Hörtext vorliegt. Zentral für das Textverstehen sind die Figurenkonstellation und ihre Gestaltung: Ein Rabe warnt – sitzend auf einem Lindenbaum – vor möglichen Verkehrsunfällen an einer gefährlichen Kreuzung. Im Gegenzug erhält er von den Bauern Nahrung. Im Zuge von Urbanisierungsprozessen wird die Kreuzung vergrößert, der Lindenbaum gefällt: *„Den Verkehr regelte man nun an dieser Stelle mit Lichtsignalen.“* So verschwindet der Rabe, aber es verschwinden auch fast alle Bauern. Im Text heißt es dazu: *„Es ging so viel Land verloren, dass in der Gegend nur noch zwei Bauern übrigblieben, ein älterer und ein jüngerer.“* Der ältere Bauer legt dem Raben weiterhin Fressen an die Kreuzung, auch wenn dieser verschwunden ist. Die Komplikation und Auflösung sind

dann für die Zuhörer*innen klar markiert: *„Einmal fuhr der jüngere Bauer mit hoher Geschwindigkeit auf die Kreuzung zu, als er plötzlich den Unglücksraben laut kreischen hörte.“* In der Folge wird ein Verkehrsunfall des jüngeren Bauern verhindert. Es heißt dazu: *„Nanu...“ - dachte der Bauer - „ich habe doch grün“. Trotzdem bremste er ab und kam gerade noch zum Stehen, bevor von der anderen Seite ein Lastwagen über die Kreuzung raste, dessen Bremsen versagt hatten.“* Anschließend pflanzen die Bauern einen neuen Baum für den Raben. Im Rahmen einer Koda heißt es dazu: *„Der Baum ist jetzt noch klein, aber ich glaube, in ein paar Jahren, wenn er einmal groß genug ist, kommt der Unglücksrabe wieder und schaut dem Verkehr zu.“*

Damit zielt der Hörtext auf einen zentralen Gegenstand des Deutschunterrichts in der Grundschule ab: „Beim Hören und Lesen literarischer Texte [...] setzen sich [die Kinder] identifizierend und abgrenzend mit literarischen Figuren auseinander“ (KMK, 2005, S. 9). In dieser Perspektive kann man den Text als Plädoyer für Wertschätzung und Zugewandtheit sehen. Dann ist Identifikation mit den Bauern gefragt, etwa indem der Umgang mit dem Raben gewürdigt wird. Man kann allerdings auch Fragen zur Gattung in den Blick nehmen, indem die phantastischen Elemente in den Blick genommen werden. Schließlich schaut der Rabe dem Verkehr zu und warnt (wissend) die Menschen vor Unfällen. Insofern ist auch das Motiv von Hilfsbereitschaft im Text angelegt. Offen bleibt in dieser Perspektive, ob der Rabe – wie von den Bauern unterstellt – zukünftig wiederkommen wird.

Sprachliche Herausforderungen

Sprachlich stellt der Text keine größere Herausforderung für Kinder in der dritten Klasse dar: Der Hörtext wird als szenische Autorenlesung angeboten. Das heißt: Der Schweizer Kabarettist und Autor Franz Hohler liest den gesamten Text; es muss nicht zwischen unterschiedlichen Stimmeigenschaften unterschieden werden. Für das Textverstehen ist es günstig, dass die wörtliche Rede der Figuren in unterschiedlicher Klangfarbe und Lautstärke intoniert wird.

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

Förderung: mit diesem Hörtext weiterarbeiten

Zum Teil gelten hier die gleichen Hinweise, die bei den oben abgedruckten Anregungen für den Unterricht zu finden sind. Wir schließen zudem an Hinweise zum Einsatz im Deutschunterricht der Grundschule an bzw. drucken sie hier erneut ab, die in anderen Jahren zu finden waren (z. B. Krelle et al., 2020):

Wird eine größere Anzahl Aufgaben zu diesem Hörtext nicht gelöst, kann das mehrere Ursachen haben. Möglicherweise sind die Schüler*innen mit den Textsorten Kurz- und Kürzestgeschichten noch nicht hinreichend vertraut: Auch wenn es wie hier um einen einfachen erzählenden Text geht, sind in Ansätzen literale Fähigkeiten wie die Einfühlung in Akteure und ihre Motive sowie innere Vorstellungen von Figurenkonstellationen gefragt (KMK, 2005, S. 9). In solchen Fällen sollten Sie mit weiteren Exemplaren der gleichen Textsorte im Unterricht arbeiten.

Kostenfreie Hörtexte findet man z. B. auf www.kakadu.de, www.podcast.de, kidspods.de, www.vorleser.net. In Klassen mit vielen leleschwachen Schüler*innen sind – wie bereits oben ausgeführt – auch Kombinationen von Zuhören und Lesen sinnvoll, etwa indem zunächst ein Text gehört wird, um dann einen Vergleichstext zu lesen.

Eine weitere Schwierigkeit kann mit der Fähigkeit zusammenhängen, Aufmerksamkeit auf Akustisches zu richten und über längere Zeit zu halten. Auch hier sind noch einmal die gängigen Maßnahmen abgedruckt, die hilfreich sein können:

- (1) Etablieren Sie im Unterricht ein angenehmes „Hörklima“, damit die Schüler*innen über einen längeren Zeitraum lernen, ihre Aufmerksamkeit auf Akustisches „auszurichten“. Organisieren Sie dazu Ihren Unterricht (bzw. die Phasen Ihres Unterrichts) mit Hilfe akustischer Signale. So lernen es die Schüler*innen, einzelne Phasen des Unterrichts bewusst zu unterscheiden.
- (2) Stellen Sie bereits vor dem Hören Vorabinformationen bereit. So unterstützen Sie die Schüler*innen, ihre Zuhörabsichten genauer zu klären und helfen ihnen, das Vorwissen zu aktivieren.
- (3) Organisieren Sie „Stilleübungen“, damit die Schüler*innen Informationen verarbeiten und sichern können.

Eine Reihe Übungen und Hinweise finden Sie in den einschlägigen deutschdidaktischen Zeitschriften, aber auch auf den Internetseiten verschiedener Zuhörprojekte, z. B. www.ohrenspitzer.de, www.stiftung-zuhoeren.de.

Teilaufgabe 3.1

RICHTIG	<p>Wie viele Sprecher lesen die Geschichte?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Ein Sprecher spricht den Erzähler und die beiden Bauern.</p> <p><input type="checkbox"/> Zwei Sprecher sprechen den Erzähler und den Raben.</p> <p><input type="checkbox"/> Zwei Sprecher sprechen den jungen und alten Bauern.</p> <p><input type="checkbox"/> Drei Sprecher sprechen den Erzähler, den Raben und die Bauern.</p>
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zur Lösung dieser Ankreuz-Aufgabe ist es erforderlich, eine Aussage auszuwählen, die sich auf den Sprecher und seine Stimme bezieht. Die Teilaufgabe wird dadurch erleichtert, dass aus einer Auswahl von Antwortoptionen ausgewählt werden kann. Es ist sowohl über die Anzahl der Sprecher als auch die dabei inszenierten Figuren zu entscheiden. Durch Franz Hohlers markante Stimme lassen sich die falschen Antwortoptionen verhältnismäßig leicht ausschließen. Dennoch handelt es sich um eine Anforderung, die noch nicht alle Schüler*innen der dritten Jahrgangsstufe bewältigen.

Teilaufgabe 3.2

Du hast gehört, dass es an der Kreuzung oft **krachte**.
Erkläre, was damit gemeint ist.



RICHTIG	Singgemäß: Es ist ein Unfall / Unglück passiert. (Plural ist auch richtig) ODER Zwei Autos krachen zusammen. / Autos krachen zusammen.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

In dieser Teilaufgabe sollen sich die Schüler*innen im Rahmen eines offenen Aufgabenformates mit einem zentralen Aspekt der Handlung auseinandersetzen. Die notwendige Information zur Beantwortung wird an prominenter Stelle im Text genannt. Es heißt: „*Wenn er ein Unglück kommen sah, krächzte er laut auf und kurz danach krachte es. [...] Wenn sie selbst auf dieser Straße fahren und das Krächzen hörten, bremsen sie ab und konnten einen Unfall vermeiden.*“ Die Lösung der Aufgabe wird allerdings durch das offene Format erschwert. Jedoch ist nur eine kurze Antwort gefragt.

Teilaufgabe 3.3

Hinweis: Die Aufgabe gilt als richtig bearbeitet, wenn in mindestens 4 der 5 Zeilen nur das richtige Kästchen angekreuzt wurde.			
RICHTIG	Welche Wörter beschreiben den Raben?	stimmt	stimmt nicht
	hilfsbereit	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	hinterhältig	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	angeberisch	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	aufmerksam	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	zuverlässig	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zur Beantwortung dieser Teilaufgabe müssen die Motive für die Handlungen des Raben eingeschätzt werden. Es sind fünf Entscheidungen zu treffen, die zum Teil mehrere Schlussfolgerungen erfordern. Dabei sind die einzelnen Optionen jeweils zu prüfen. Das Mehrfach-Ankreuz-Format erschwert die Aufgabenlösung: Die Teilaufgabe gilt erst dann als richtig bearbeitet, wenn mindestens 4 (von 5) Kästchen richtig angekreuzt sind.

Teilaufgabe 3.4

RICHTIG	In der Geschichte wird gesagt, dass die Kreuzung vergrößert wird. Danach gibt es ... <input type="checkbox"/> weniger Unfälle. <input type="checkbox"/> mehr Verkehr. <input checked="" type="checkbox"/> weniger Bauern. <input type="checkbox"/> mehr Bäume.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Ankreuz-Aufgabe muss die richtige Antwort aus einer Auswahl plausibler Antwortoptionen zum Handlungsverlauf identifiziert werden. Zur Beantwortung müssen mehrere Aussagen aus dem Hörtext miteinander verknüpft werden (*Dann musste der Lindenbaum gefällt werden, denn die Kreuzung wurde vergrößert. [...] Es ging so viel Land verloren, dass in der Gegend nur noch zwei Bauern übrigblieben, ein älterer und ein jüngerer.*). In Ansätzen muss dafür der Text als Ganzes in den Blick genommen werden. Eine Anforderung, die noch nicht alle Schüler*innen der dritten Jahrgangsstufe bewältigen können. So werden die ersten beiden (plausiblen, aber falschen) Antwortoptionen *weniger Unfälle* und *mehr Verkehr* häufiger gewählt.

Teilaufgabe 3.5

RICHTIG	Der Rabe verschwindet, weil ... <input type="checkbox"/> ihm die Lastwagen Angst machen. <input type="checkbox"/> ihn die Bauern vertrieben haben. <input checked="" type="checkbox"/> ihm der Lindenbaum fehlt. <input type="checkbox"/> ihn die Lichtsignale stören.
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die Ankreuz-Aufgabe bezieht sich auf einen Kern der Handlung, die im Hörtext verstanden werden muss: Der Rabe verschwindet, weil der Lindenbaum fehlt. Das Lösen der Aufgabe wird dadurch erleichtert, dass die korrekte Antwort mehr oder weniger explizit im Text genannt wird. Erwartungsgemäß können bereits viele Schüler*innen der dritten Jahrgangsstufe diese Teilaufgabe richtig beantworten. In wenigen Fällen gelingt noch nicht die Abgrenzung zur zweiten Antwortoption („ihn die Bauern vertrieben haben“).

Teilaufgabe 3.6

Ein Bauer bremst, obwohl er „Grün“ hat. Warum?
Begründe mit Hilfe von dem, was du gehört hast.



RICHTIG	Sinngemäß: Er hört den Raben rufen. / Er sieht den Raben über der Lichtsignalanlage. ODER Sinngemäß: Der Rabe ist (wieder) da. ODER Sinngemäß: Er nimmt die Warnung (des Raben) wahr.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Für die Beantwortung dieser Teilaufgabe muss eine zentrale Stelle der Handlung in den Blick genommen werden: die Warnung des Raben vor dem drohenden Unfall. Die richtige Lösung muss eigenständig formuliert werden. Jedoch wirkt sich erleichternd aus, dass nur eine sehr kurze Antwort gefragt ist, z. B.

Ein Bauer bremst, obwohl er „Grün“ hat. Warum?
Begründe mit Hilfe von dem, was du gehört hast.

*weil,
Der Unglücksfall ^{we}erwartet*

weil er/den Raben gesehen hat

weil der Rabe da geflogen ist

Falschantworten beziehen sich häufig nur auf den herannahenden Lastwagen.

weil ein Lastwagen angereist kam.

Teilaufgabe 3.7

Könnte man den Unglücksraben auch „Glücksrabe“ nennen?
Beziehe dich auf das, was du gehört hast.



RICHTIG	Die Positionierung und eine plausible Begründung müssen eindeutig erkennbar sein. Sinngemäß: Ja, er bringt den Leuten Glück, weil er sie vor Unfällen warnt. / Ja, weil er das Unglück verhindert. ODER Nein, weil er immer dann krächzt, wenn ein Unglück passiert. Auch vermittelnde Antworten sind zulässig.
FALSCH	alle anderen Antworten, auch Antworten mit eindeutiger Positionierung, aber ohne (plausible) Begründung

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	III

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die Schüler*innen sollen hier eine begründete Entscheidung auf Basis des Hörtextes formulieren. Dabei ist es erforderlich, auf den Text als Ganzes zurückzugreifen. Im Rahmen eines offenen Aufgabenformates geht es ansatzweise auch um schriftliches Argumentieren. Da solche Formen in der Grundschule noch nicht zu den gängigen Unterrichtsinhalten zählen, wird die Auswertung vergleichsweise liberal gehandhabt. Insofern sind die oben genannten Antwortoptionen der Schüler*innen als Beispiele für mögliche richtige Antworten zu sehen.

Die Positionierung und eine plausible Begründung müssen eindeutig erkennbar sein. Häufig formulieren jedoch die Schüler*innen in **Falschantworten** zwar ihre Position, jedoch fehlt die Begründung, z. B.

Könnte man den Unglücksraben auch „Glücksrabe“ nennen?
Beziehe dich auf das, was du gehört hast.

Ja man kann man ihn auch als Glücksrabe nennen

Eigentlich kann man ihn so nennen.

Teilaufgabe 3.8

Die Bauern pflanzen einen neuen Baum. Warum?
Begründe mit Hilfe von dem, was du gehört hast.



RICHTIG	Sinngemäß: aus Dankbarkeit ODER weil sie den Raben brauchen / wieder bei sich haben wollen, z. B.: - <i>damit der Unglücksrabe wieder einen neuen Baum hat</i>
FALSCH	alle anderen Antworten, auch Antworten ohne Bezug zur Rückkehr des Raben (z. B. „Naturschutz“ o. ä.)

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Teilaufgabe ist es zunächst eine besondere Herausforderung, die Handlungsmotive der Figuren nachzuvollziehen. Dazu ist auch ein ganzheitliches Textverständnis notwendig. Zudem muss die richtige Lösung eigenständig formuliert werden. Erleichternd wirkt sich aus, dass nur eine sehr kurze Antwort gefragt ist, in der jedoch die Dankbarkeit bzw. das Hoffen auf die Rückkehr des Raben deutlich werden muss, z. B.

Das der Rabe wieder zurück kommt.

In einigen Fällen werden unplausible bzw. nicht hinreichende Begründungen präsentiert, z. B.

Weil sie ~~mehr~~ mehr Bäume wollen.

Weil das der Unglücksrabe braucht.

9. Aufgaben für Deutsch-Rechtschreibung

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

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

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

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

1. Die Testaufgaben in den Vergleichsarbeiten können aus den Bildungsstandards nicht einfach „abgeleitet“ werden. Zu einem Standard passen viele Aufgaben. Insofern kann die Aufgabenentwicklung in gewisser Weise als kreativer Akt gesehen werden (Klieme et al., 2003).
2. Nachdem die Aufgaben von einem Team von Lehrkräften, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern entwickelt, erprobt und überarbeitet worden sind, sind sie jeweils an mehreren hundert Schülerinnen und Schülern auf Eignung und Schwierigkeit hin überprüft („pilotiert“) worden. Auf der Grundlage der empirischen Befunde wurden die Aufgaben dann auf dem fünfstufigen Kompetenzstufenmodell „Rechtschreibung“ für die Primarstufe angeordnet – von sehr leicht bis sehr schwierig.

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



Kompetenzstufenmodell

Aufgabe 1: Lückensätze

Lückensätze

Die Sätze in dieser Aufgabe werden dir gleich vollständig vorgelesen.

In den Sätzen fehlt immer ein Wort. ^[]_[]Setze nach dem Vorlesen das fehlende Wort ein.

Aufgabenbezogener Kommentar

Lückensatzaufgaben werden im Rahmen von Tests häufig eingesetzt. Sie haben im Vergleich mit Satz- und Textdiktaten mehrere Vorteile. So fallen Unterschiede im Schreibtempo weniger ins Gewicht. Die Aufmerksamkeit kann zudem vorrangig der Rechtschreibung gelten und man muss nicht auf den Satz- bzw. Textzusammenhang achten.

Drei Hinweise noch zu den im Folgenden abgedruckten Teilaufgaben:

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



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

Weiteres zu den Lupenstellen

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

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

Was die Auswahl der Testwörter angeht, ist Folgendes anzumerken: Die Wörter wurden so gewählt, dass sie als Beispiele für orthografisch wichtige Bereiche gelten können. So hat ein Wort beispielsweise ein Suffix (*-ung*), das Großschreibung anzeigt, bei anderen geht es um ein Suffix, nämlich *-ig*, das für Adjektive charakteristisch ist. Wörter mit diesen Merkmalen werden von Kindern, die auf der alphabetischen „Stufe“ stehen, in der Regel noch nicht richtig geschrieben. Für Kinder, denen das Morphem als Größe vertraut ist, bieten sie weniger Schwierigkeiten.

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

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

Lupenstellen in den KERMIT-Testungen

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

Teilaufgabe 1.1

1 Die _____ leuchtet hell.

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

Darstellung der Lupenstellenauswahl unter Angabe der Fehlerhäufigkeit

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Das Testwort *Lampe* kann als „lauttreu“ eingestuft werden. Den meisten Schülerinnen und Schülern gelingt die Schreibung bereits in der dritten Jahrgangsstufe. Deshalb wurde auch keine zentrale Lupenstelle ausgewählt. Die Schreibung gelingt auf der alphabetischen „Stufe“. Mögliche Übergeneralisierungen (z. B. Fehler hinsichtlich der Vokalkürze, Fehlerkategorie: VK, „Lammpe“) oder der Groß- und Kleinschreibung (Fehlerkategorie: GK, „lampe“) finden sich kaum.

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 1.2

2 Das Fenster steht die ganze Nacht _____ .

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

Darstellung der Lupenstellenauswahl unter Angabe der Fehlerhäufigkeit

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

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

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 1.3

3 Klaus hat das _____ nicht beachtet.

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

Darstellung der Lupenstellenauswahl unter Angabe der Fehlerhäufigkeit

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

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

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 1.4

4 Otto mag seine braune _____ .

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

Darstellung der Lupenstellenauswahl unter Angabe der Fehlerhäufigkeit

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

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

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 1.5

5 Sarah fragt im Laden nach _____ .

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

								(2%)						
--	--	--	--	--	--	--	--	------	--	--	--	--	--	--

Darstellung der Lupenstellenauswahl unter Angabe der Fehlerhäufigkeit

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

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

Teilaufgabe 1.6

6 Die _____ hat heute viel zu tun.

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

Darstellung der Lupenstellenauswahl unter Angabe der Fehlerhäufigkeit

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

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

Teilaufgabe 1.7

7 Man sollte die _____ sagen.

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

Darstellung der Lupenstellenauswahl unter Angabe der Fehlerhäufigkeit

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

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

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 1.8

8 Die Musik ist _____ .

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

Darstellung der Lupenstellenauswahl unter Angabe der Fehlerhäufigkeit

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

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

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 1.9

9 Claudia achtet auf gesunde _____ .

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

Darstellung der Lupenstellenauswahl unter Angabe der Fehlerhäufigkeit

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

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

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 1.10

10 Tinas Hose hat einen _____ .

Testwort	R	i	s	s
Zentrale LS			s VK (53%)	

Weitere LS	r GK (45%)	ie VL (38%)		
------------	---------------	-------------------	--	--

Darstellung der Lupenstellenauswahl unter Angabe der Fehlerhäufigkeit

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

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

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

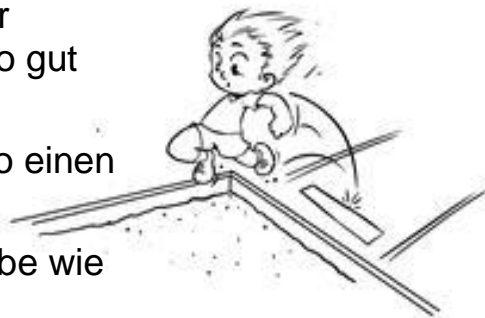
Aufgabe 2: Korrekturaufgabe

Otto übt schreiben

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

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

Verbessere auf der Linie darüber. Schreibe wie im Beispiel.



Beispiel:

0



Sport

Jede Woche gehe ich zum ~~Sch~~port.

Aufgabenbezogener Kommentar

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

Zwei Hinweise zu den im Folgenden abgedruckten Teilaufgaben und Lösungen:

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

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

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

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

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

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

Teilaufgabe 2.1

1 

Dort *rene* und *springe* ich viel.

2.1.1	RICHTIG	<i>renne</i> Das Wort wurde vollständig richtig korrigiert. <hr/> <i>rene</i>
Wenn das Wort NICHT vollständig richtig geschrieben wurde, wird nur die folgende Lupenstelle betrachtet. Bei fehlerhafter Lupenstellenschreibung wird diese als falsch bewertet.		

2.1.1L	RICHTIG	Lupenstelle: Vokalkürze Das „n“ wurde korrigiert zu „nn“.
--------	---------	--

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

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

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

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

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

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 2.2

2 

Am liebsten mag ich Waldleufe.

2.2.1	RICHTIG	<u>Waldläufe</u> Waldleufe	Das Wort wurde vollständig richtig korrigiert.
-------	---------	--	--

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

2.2.1L	RICHTIG	Lupenstelle: vokalische Ableitung Das „eu“ wurde korrigiert zu „äu“.
--------	---------	---

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

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

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

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

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

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 2.3

3 

Nechste Woche ist ein Wettkampf.

2.3.1	RICHTIG	<i>Nächste</i> Das Wort wurde vollständig richtig korrigiert. <i>Nechste</i>
Wenn das Wort NICHT vollständig richtig geschrieben wurde, wird nur die folgende Lupenstelle betrachtet. Bei fehlerhafter Lupenstellenschreibung wird diese als falsch bewertet.		
2.3.1L	RICHTIG	Lupenstelle: vokalische Ableitung Das „e“ wurde korrigiert zu „ä“.

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

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

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

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

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

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 2.4

4 

Dann feuern die eltern die Kinder an.

2.4.1	RICHTIG	<u>Eltern</u> eltern	Das Wort wurde vollständig richtig korrigiert.
Wenn das Wort NICHT vollständig richtig geschrieben wurde, wird nur die folgende Lupenstelle betrachtet. Bei fehlerhafter Lupenstellenschreibung wird diese als falsch bewertet.			
2.4.1L	RICHTIG	Lupenstelle: Groß- und Kleinschreibung Das „e“ wurde korrigiert zu „E“.	

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

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

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

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

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

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Aufgabe 3: Richtig oder falsch?

Richtig oder falsch?

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

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



Beispiel:

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

Aufgabenbezogener Kommentar

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

- über Fehlersensibilität und Rechtschreibgefühl verfügen
- Texte auf orthografische Richtigkeit überprüfen und korrigieren

Teilaufgabe 3.1

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

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

RICHTIG	„kwetscht“ ist durchgestrichen und/oder „quetscht“ ist umkreist UND „Kwelle“ ist durchgestrichen und/oder „Quelle“ ist umkreist.
---------	--

Anforderungsbereich	Wiedergeben (I)
Kompetenzstufe	I
Bildungsstandard/s	über Fehlersensibilität und Rechtschreibgefühl verfügen (5.1.d); Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben/Übungsformen selbstständig nutzen/Texte auf orthografische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.f)
Fehlerhäufigkeit	32%

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabenbezogener Kommentar

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

Teilaufgabe 3.2

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

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

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

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

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

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

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Aufgabe 4: Sortieren

Wörter ordnen

Aufgabenbezogener Kommentar

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



Weiteres zum Thema
Nachschlagen

- Rechtschreibhilfen verwenden (Wörterbuch nutzen)

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

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



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

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

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

Aufgabe 5: Begründungsaufgaben

Begründungsaufgaben

Aufgabenbezogener Kommentar

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

- Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen

Teilaufgabe 5.1

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

Begründe.



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

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

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

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

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 5.2

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

Begründe.



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

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

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

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

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Teilaufgabe 5.3

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

Begründe.



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

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

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

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

Teilaufgabenbezogener
Kommentar

Anregungen für den Unterricht

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

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

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

Bei Aufgaben, in deren Rahmen zu entscheiden ist, ob ein Wort richtig oder falsch geschrieben ist, haben viele Lehrkräfte wie bei Korrekturaufgaben überhaupt Vorbehalte. Sie gehen davon aus, dass sich die Lernenden „Wortbilder“ merken. Werden sie also mit „falschen“ Bildern konfrontiert, so die These, bestehe die Gefahr, dass diese im Langzeitgedächtnis gespeichert und dann auch in dieser falschen Form abgerufen werden. Diese „Wortbildtheorie“ gilt aber als widerlegt. Zwar müssen die Schreibungen visuell aufgenommen werden; daraus folgt aber nicht, dass sie auch visuell gespeichert werden. „Wären visuelle Wortbilder die entscheidenden Einheiten der Speicherung, so müsste es bei Unsicherheiten Fehler geben, die dem richtigen Wortbild visuell ähnlich sind“ (Scheerer-Neumann, 1986, S. 177). Ein Kind würde dann z. B. statt Fohlen so etwas wie *Eaktam* schreiben. Buchstabe für Buchstabe gibt es hier ja große Ähnlichkeiten. Eine Schreibung wie diese kommt aber bei Kindern, die mit den Laut-Buchstaben-Beziehungen vertraut sind, nicht vor. Insofern spricht nichts dagegen, Richtig-Falsch-Aufgaben im Unterricht einzusetzen. Dabei kommt es aber darauf an, spezielle „Lernwörter“ von „Regelwörtern“ zu unterscheiden. Fohlen z. B. ist ein Lernwort, weil das Dehnungs-h vor /l/, /m/, /n/ und /r/ manchmal steht, manchmal aber auch nicht.

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

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

10. Literaturverzeichnis

- Altenburg, E. (1993). *Wege zum selbstständigen Lesen*. Berlin: Cornelsen.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69–140). Opladen: Leske + Budrich.
- Behrens, U. (2010). Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung. In V. Bernius & M. Imhof (Hrsg.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule* (S. 31–50). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Behrens, U., Böhme, K. & Krelle, M. (2009). Zuhören – Operationalisierung und fachdidaktische Implikationen. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 357–375). Weinheim: Beltz.
- Behrens, U. & Eriksson, B. (2009). Sprechen und Zuhören. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret* (S. 43–74). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Böhme, K. & Bremerich-Vos, A. (2009). Diagnostik der Rechtschreibkompetenz in der Grundschule – Konstruktpfung mittels Fehler- und Dimensionsanalysen. In D. Granzer, O. Köller, A. Bremerich-Vos, M. Heuvel-Panhuizen, K. Reiss & G. Walther (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 330–356). Weinheim: Beltz.
- Böhme, K., Engelbert, M. & Weirich, S. (2017). Beschreibung der im Fach Deutsch untersuchten Kompetenzen. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 20–30). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (2007). *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bremerich-Vos, A. & Böhme, K. (2009). Kompetenzdiagnostik im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. In D. Granzer, O. Köller & A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 376–392). Beltz.
- Bremerich-Vos, A. & Böhme, K. (2009). Lesekompetenzdiagnostik – die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Bereich Lesen. In D. Granzer, O. Köller & A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik: Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 228–261). Weinheim: Beltz.

- Bremerich-Vos, A., Böhme, K., Krelle, M., Weirich, S. & Köller, O. (2017). Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 53–70). Münster: Waxmann.
- Bremerich-Vos, A., Behrens, U., Böhme, K., Engelbert, M. & Krelle, M. (2010). *Vergleichsarbeiten 2010. 3. Jahrgangsstufe (VERA-3) Deutsch: Didaktische Handreichungen Lesen*. Berlin: IQB.
- Bremerich-Vos, A., Böhme, K., Krelle, M., Weirich, S. & Köller, O. (2012). Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. In Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K., Richter, D. (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik* (S. 56–71). Münster: Waxmann.
- Bremerich-Vos, A. & Krelle, M. (2014). *Vergleichsarbeiten 2014. 3. Jahrgangsstufe (VERA-3). Deutsch – Didaktische Handreichung. Modul B. Didaktische Erläuterung. Rechtschreibung*. Berlin: IQB.
- Bremerich-Vos, A. & Krelle, M. (2017). *Vergleichsarbeiten 2017. 3. Jahrgangsstufe (VERA-3). Deutsch – Didaktische Handreichung. Modul B. Didaktische Erläuterung. Rechtschreibung*. Berlin: IQB.
- Bremerich-Vos, A. & Krelle, M. (2022). Didaktische Handreichung Teil II – Fachdidaktische Orientierung. In IQB (Hrsg.), *Vergleichsarbeiten 2022 3. Jahrgangsstufe (VERA-3)*. Berlin: IQB
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (1994). Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In H. Brügelmann & S. Richter (Hrsg.), *Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift* (S. 44–52). Lengwil: Libelle.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007). *Förderung von Lesekompetenz – Expertise*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Eisenberg, P. & Feilke, H. (2001). Rechtschreiben erforschen. In *Praxis Deutsch*, 170, 6–15.
- Feilke, H. (2011). Zeitungstexte. *Praxis Deutsch*, 225, 4–13.
- Frith, U. (1986). Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In G. Augst (Hrsg.), *New Trends in Graphemics and Orthography* (S. 218–233). Berlin: De Gruyter.
- Gold, A (2018). *Lesen kann man lernen. Wie man die Lesekompetenz fördern kann* (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gold, A., Behrendt, S., Lauer-Schmaltz, M. & Rosebrock, C. (2013). Förderung der Leseflüssigkeit in dritten Grundschulklassen. In C. Rosebrock & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.). *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell* (S. 203–218). Beltz Juventa.
- Gold, A., Mokhlesgerami, J. & Rühl, K. (2006). *Wir werden Textdetektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gorschlüter, S. (2002). Nicht nur mit halbem Ohr! Übungen zum Zuhören. *Praxis Deutsch*, 174, S. 24–28.
- Groß Ophoff, J., Isaac, K., Hosenfeld, I. & Eichler, W. (2008). Erfassung von Leseverständnis im Projekt VERA. In B. Hofmann & R. Valtin (Hrsg.), *Checkpoint Literacy* (S. 36–51).

- Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS).
- Günther, K. B. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (S. 32–54). Konstanz: Faude.
- Hagen, M. (2006). *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hagen, M. (2008). Förderung des Zuhörens in der Schule. *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)*, 1, 26–37.
- Hagen, M. & Huber, L. (2010). Wie kann Zuhören gefördert werden? Ansatz und Erfahrungen aus Schulen. In V. Bernius & M. Imhof (Hrsg.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule* (S. 183–203). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hagen, M. & Kahlert, J. (2012). *Zuhören macht Schule. Die Kunst des Zuhörens lernen und lehren. Ein Überblick über erfolgreich erprobte Ansätze der Zuhörförderung*. Zugriff am 12.01.2023. Verfügbar unter https://web.archive.org/web/20171116130710/https://www.mkfs.de/fileadmin/Publikationen/Download/Zuhoeren_macht_Schule1.pdf
- Herné, K.-L. & Naumann, C. L. (2002). *Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse. Systematische Einführung in die Praxis der Fehleranalyse mit Auswertungshilfen zu insgesamt 33 standardisierten Testverfahren als Kopiervorlagen*. Aachen: Alfa Zentaurus.
- Hogh, E. (2006). *Eine Klassen- und Schulzeitung selbst schreiben*. Grundschule Deutsch, 12, 12–15.
- Hoppe I., (2010). *Die Zeitung entdecken. Ein Unterrichtsprojekt für die Jahrgangsstufe 4 bis 7*. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM): Ludwigsfelde-Struveshof. Zugriff am 16.01.2024. Verfügbar unter https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesecurriculum/Leseprozesse/Zeitung/HR_Zeitung_entdecken.pdf
- Hoppe, I. (2012). *In Lesewelten hineinwachsen. Leseförderung in der flexiblen Schulanfangsphase*. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Zugriff am 16.01.2024. Verfügbar unter https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/publikationen_grundschule/Lesewelten.pdf
- Hosenfeld, I., Isaac, K., Metzeld, D. & Zimmer-Müller, M. (2009). *Hinweise zur Weiterarbeit. Erläuterungen zu den Deutschaufgaben 2009*. Landau: Universität Landau.
- Hurrelmann, B. (2021). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 22–33). 8. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Imhof, M. (2010). Zuhören lernen und lehren – Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In V. Bernius & M. Imhof (Hrsg.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule* (S. 15–30). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- IQB (2011). *Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch im Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ für den Primarbereich*. Berlin: IQB. Zugriff am 29.01.2023. Verfügbar unter <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm>

- Kirsch, I. S., Jungeblut, A. & Mosenthal, P. B. (1998). The measurement of adult literacy. In T. S. Murray, I. S. Kirsch & L. Jenkins (Hrsg.), *Adult literacy in OECD countries: Technical report on the first international adult literacy survey* (S. 105–134). Washington, DC: U. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- KMK (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) – Beschluss vom 15.10.2004*. München: Wolters Kluwer.
- Köster, J. & Rosebrock, C. (2009). Lesen – mit Texten und Medien umgehen. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch Konkret* (S. 104–138). Berlin: Cornelsen.
- Krelle, M. (2010). Zuhördidaktik: Anmerkungen zur Förderung rezeptiver Fähigkeiten des mündlichen Sprachgebrauchs im Deutschunterricht. In V. Bernius & M. Imhof (Hrsg.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule: Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (S. 51–68). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krelle, M. (2015). *Leseverstehen im Kontext der Vergleichsarbeiten für die dritte Jahrgangsstufe im Fach Deutsch – Leistungen und Grenzen eines diagnostischen Instruments zur Sprachförderung*. Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis, 1, 1–27. Zugriff am 16.01.2024. Verfügbar unter http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015_1_Krelle.pdf
- Krelle, M., Bittins, P., Dörnhaus, S., Grünack, I., Kemmner, F., Klein, P., Strömel, L., Zimmermann, U. & Bremerich-Vos, A. (2013). *Vergleichsarbeiten 2016 3. Jahrgangsstufe (VERA-3) – Didaktische Handreichung Modul C – didaktischer Aufgabenkommentar*. Berlin: IQB.
- Krelle, M. & Dämmer, J. (2020). *Vergleichsarbeiten 2020 3. Jahrgangsstufe (VERA-3) – Didaktische Handreichung Teil III – Handreichungen für den Unterricht und didaktischer Aufgabenkommentar*. Berlin: IQB.
- Krelle, M., Dünschede, S., Bittins, P., Engelbert, M., Feyer, B., Kemmner, F., Reimers, H., Speck-Hamdan, A. & Weirich, S. (2016). *Vergleichsarbeiten 2016 3. Jahrgangsstufe (VERA-3) – Didaktische Handreichung Modul C – didaktischer Aufgabenkommentar*. Berlin: IQB.
- Krelle, M. & Gensing, D. (2017). Didaktische Handreichung Teil III – Didaktischer Aufgabenkommentar Rechtschreibung. In IQB (Hrsg.), *Vergleichsarbeiten 2017 3. Jahrgangsstufe (VERA-3)*. Berlin: IQB
- Krelle, M. & Gensing, D. (2018). *Vergleichsarbeiten 2018 3. Jahrgangsstufe (VERA-3) Deutsch – Didaktische Handreichung Modul C*. Berlin: IQB.
- Krelle, M. & Gensing, D. (2019). *Vergleichsarbeiten 2019 3. Jahrgangsstufe (VERA-3) Deutsch – Didaktische Handreichung Modul C*. Berlin: IQB.
- Krelle, M. & Prengel, J. (2014). Zur Konzeption von Zuhören im Rahmen der Vergleichsarbeiten für die dritte Klasse im Fach Deutsch. In E. Grundler & C. Spiegel (Hrsg.), *Konzeptionen des Mündlichen* (S. 208–226). Bern: hep-Verlag.

- Krelle, M., Yahouzade, M. & Dämmer, J. (2023). *Vergleichsarbeiten 2023 3. Jahrgangsstufe (VERA-3) – Didaktische Handreichung Teil III – Handreichungen für den Unterricht und didaktischer Aufgabenkommentar*. Berlin: IQB.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) – Beschluss vom 15.10.2004*. München: Wolters Kluwer.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2013). *Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ – Primarbereich*. Auf Grundlage des Ländervergleichs 2011 überarbeiteter Entwurf in der Version vom 13. Februar 2013.
- Lauer-Schmalz, M., Rosebrock, C. & Gold, A. (2014). Lautlesetandems in der Grundschule – Bedingungen und Grenzen ihrer Wirksamkeit. *Didaktik Deutsch*, 37, 44–61.
- Lieber, G. (2019). Wissen kindgerecht klein geschnitten, in Form gebracht und verpackt. In: Knopf, J./Abraham, U. (Hrsg.), *Bilderbücher. Band 1: Theorie*. (S. 85–92). Schneider.
- Löffler, I. & Meyer-Schepers, U. (1992). *Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse zur Ermittlung des Schriftsprachstatus rechtschreibschwacher Schüler: DoRA*. Dortmund: ILT-Verlag.
- May, P. (unter Mitarbeit von U. Vieluf und V. Malitzky) (2002). *HSP 1–9. Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe*. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- Menzel, W. & Richter, I. (2010). *Kleeblatt: Das Wörterbuch für Grundschul Kinder*. Braunschweig: Schroedel.
- Müller, K. (2004). Literatur hören und hörbar machen. *Praxis Deutsch*, 185, S. 6–13.
- Naumann, C. L. (2008). Zur Rechtschreibkompetenz und ihrer Entwicklung. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer & O. Köller (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht* (S. 134–159). Weinheim: Beltz.
- Nix, D. (2011). *Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 9., aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C., Gold, A., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2017). *Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe* (5. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Scheerer-Neumann, G. (1986). Wortspezifisch: JA – Wortbild: NEIN. In H. Brügelmann (Hrsg.): *ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (S. 171–185). Konstanz: Faude.
- Scheerer-Neumann, G. (1989). Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In I. Naegele & R. Valtin (Hrsg.), *LRS – Legasthenie in den Klassen 1–10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten* (Bd. 1). (S. 58–77). Weinheim: Beltz.
- Scheerer-Neumann, G., Schnitzler, C. D., Hübner, A., Mühlbauer, E. & Ritter, C. (2010). *IleA 3: Individuelle Lernstandsanalysen. Deutsch Lehrerheft* (2. Aufl.). Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Zugriff am 04.03.2022.

Verfügbar unter http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/lernbegleitende_Diagnostik/ilea/2010/Deutsch3Lehrer.pdf

- Schumacher, S. (2023). „Wieso bist du jetzt sauer?“ Missverständnisse in der Interaktion reflektieren. Fördermagazin Grundschule, 2, 28-32.
- Spiegel, C. (2009). Zuhören im Gespräch. In M. Krelle & C. Spiegel (Hrsg.), *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik* (S. 189–203). Baltmannsweiler: Schneider.
- Spinner, K. H. (2020). *Kurzgeschichten – Kurze Prosa. Grundlagen – Methoden – Anregungen für die Unterrichtspraxis* (4. Aufl.). Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Stabler, E. (2019). Filius – Flüssigkeit im Lesen mit unterschiedlichen Sachhörtexten trainieren. In: Stabler, E. (Hrsg.), *ELIS – Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen. Ein Kompendium zur gegenwärtigen Leseförderung in der Primarstufe*. Graz.
- Thomé, G. & Thomé, D. (2004). *OLFA Oldenburger Fehleranalyse. Instrument und Handbuch zur Ermittlung der orthographischen Kompetenz ab Klasse 3*. Oldenburg: Institut für sprachliche Bildung.
- Vach, K. (2013). *Sachtexte. (Lern-)Potenziale von Sachtexten*. Grundschule Deutsch, 39, 4–7.
- Valtin, R. (1988). Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess. In *Grundschule*, 12, 12–16.
- von Wedel-Wolff, A. (1997). *Üben im Leseunterricht der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz.

11. Literaturhinweise

- August, G. & Dehn, M. (2020). *Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen* (6. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Betzel, D. & Droll, H. (2020). *Orthographie. Schriftstruktur und Rechtschreibdidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Jeuk, S. & Schäfer, J. (2019). *Schriftsprache erwerben – Didaktik für die Grundschule* (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Kleinschmidt-Bräutigam, M., Babbe, K., Terhechte-Mermeroglu, F. (2013). *Mit Kindern den Wortschatz entdecken. Handreichung zum (Grund-)Wortschatzlernen*. Berlin: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Zugriff am 03.01.2022. Verfügbar unter https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/Wortschatz_entdecken_2013.pdf
- Müller, A. (2017). *Rechtschreiben lernen: Die Schriftkultur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- QUA-LiS NRW (2016): *Qualitative Fehleranalyse als Instrument der Diagnose*. Zugriff am 03.01.2022. Verfügbar unter

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

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

12. Linkverzeichnis

IQB-Bildungstrend 2016, Bericht:

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

KMK-Bildungsstandards:

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

Kompetenzstufenmodell Rechtschreibung:

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

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

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

Sprachbildung und Leseförderung in Berlin:

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

VERA-Aufgaben vergangener Durchgänge:

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

13. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Erwerb der Rechtschreibstrategien, in Anlehnung an Scheerer-Neumann et al. (2010)	11
Abbildung 2: Zuhören als mehrstufiger Prozess der Informationsverarbeitung (Imhof, 2010, S. 19)	15
Abbildung 3: Routine der Lautlese-Tandems (nach Rosebrock, Gold, Nix & Rieckmann, 2017; zit. nach Gold, 2018, S. 82)	20
Abbildung 4: Zuhören im Unterricht (nach Müller, 2004, S. 11; Krelle, 201, S. 57–58, gekürzt)	25

14. Ausgewählte Zusatzmaterialien

Zeitschriften

Deutsch differenziert – Zeitschrift für die Grundschule (Westermann)

Ausgabe 3/2023: Bilderbücher für alle – Zugang zu Sprache und Literatur

Ausgabe 2/2023 Hörtexte – Alle Kompetenzbereiche ansprechen

Ausgabe 4/2022 Sprechen und Zuhören – Mündlichkeit

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

Ausgabe 3/2021: Leseförderung – spielerisch, strategisch, medienübergreifend

Ausgabe 1/2020: Sachtexte – Anschlusskommunikation anleiten und gestalten

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

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

Grundschule Deutsch (Friedrich Verlag)

Ausgabe 80/2023 Einfach nur zuhören!?

Ausgabe 78/2023: Mut zum Vorlesen

Ausgabe 77/2023: Lernprozesse im Lesen und Schreiben

Ausgabe 76/2022: Reime, Gedichte, Sprachspiele

Ausgabe 73/2022: Sachbücher

Ausgabe 69/2021: Lesen und Schreiben lernen

Ausgabe 68/2020: Literatur in die Schule bringen

Ausgabe 65/2020: Deutschunterricht digital

Ausgabe 55/2017: Vorlesen

Ausgabe 53/2017: In Geschichten eintauchen

Ausgabe 52/2016: Hören und Zuhören

Ausgabe 39/2013: Sachtexte multimedial

Audio CD 4/2006: Hörbücher in der Grundschule

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

Praxis Grundschule (Westermann)

Ausgabe 2/2023: Lesen+ – Digitale Textwelten erschließen

Ausgabe 1/2021: Bilderbücher im Unterricht – Wissen erweitern und Sprache fördern

Ausgabe 1/2020: Zuhören – Kompetenzen und Strategien

Praxis Deutsch – Zeitschrift für den Deutschunterricht (Friedrich Verlag)

Ausgabe 303/2024: Zuhören

Ausgabe 292/2022: Digitales Lesen und Schreiben

Ausgabe 281/2020: Textprozeduren: Lesen und Schreiben

Ausgabe 272/2018: Literatur inklusiv

Webseiten

Hinweise zur durchgängigen Zuhörförderung (siehe S. 5 in diesem Dokument):

https://edoc.ub.uni-muenchen.de/2239/1/Hagen_Mechthild.pdf (Stand: 19.02.2024)

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

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (Stand: 14.02.2024)

Lesekompetenz nach Rosebrock (2012) ausführlich erklärt (siehe S. 8 in diesem Dokument):

https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf (Stand: 14.02.2024)

Beispiele Methoden zur Förderung der Lesemotivation (siehe S. 8 in diesem Dokument):

<https://www.lesen.bayern.de/lesemotivation/> (Stand: 14.02.2024)

KMK-Bildungsstandards ausführlich (siehe S. 9 in diesem Dokument):

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (Stand: 19.02.2024)

KMK-Bildungsstandards für den Unterricht erklärt (siehe S. 9 in diesem Dokument):

<https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/3773/1.pdf?sequence=1> (Stand: 19.02.2024)

Lern- und Testaufgaben unterscheiden können (siehe S. 9 in diesem Dokument):

<http://www.kmk-format.de/Deutsch.html> (Stand: 19.02.2024)

Geräusche für eigene Hörspiele finden (siehe S. 9 in diesem Dokument):

<https://www.hoerspielbox.de> (Stand: 19.02.2024)

Beispiel *Schüler*innen machen Radio* (siehe S. 9 in diesem Dokument):

<https://www.stiftung-zuhoeren.de/projekt-und-material/earsinnig-hoeren/> (Stand: 19.02.2024)

Hörverstehen nach Imhof (2010) ausführlich erklärt (siehe S. 14 in diesem Dokument):

https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3228/pdf/Imhof_2010_Zuhoeren_D_A.pdf (Stand: 19.02.2024)

Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards (siehe S. 14 in diesem Dokument):

<https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm> (Stand: 14.02.2024)

- Hinweise zur durchgängigen Leseförderung (siehe S. 18 in diesem Dokument):
<https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-handreichung-durchgaengige-lesefoerderung.pdf>
(Stand: 14.02.2024)
- Forschungsstand zum Hörverstehen ausführlich (siehe S. 15 in diesem Dokument):
https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17208/pdf/Didaktik_Deutsch_2014_36_Behrens_Krelle_Hoerverstehen_Ein_Forschungsueberblick.pdf (Stand: 19.02.2024)
- Hinweise zu den Grenzen von Zuhörttests (siehe S. 15 in diesem Dokument):
https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3229/pdf/Behrens_2010_Kompetenzmodell_zum_Zuhoeren_D_A.pdf (Stand: 19.02.2024)
- VERA-Beispielaufgaben für die Primarstufe Deutsch (siehe S. 16 in diesem Dokument):
<https://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben/dep/> (Stand: 19.02.2024)
- Übersicht weiterer Diagnosemöglichkeiten (siehe S. 19 in diesem Dokument):
<https://biss-sprachbildung.de/ueber-biss/biss-module/primarstufe-modul-p3-diagnose-und-foerderung-der-lesefluessigkeit-und-ihrer-voraussetzungen/> (Stand: 14.02.2024)
- Skala zur Einschätzung der Intonationsfähigkeit – ein Hilfsmittel zur weiteren Diagnose (siehe S. 19 in diesem Dokument):
<https://biss-sprachbildung.de/btools/skala-zur-einschaetzung-der-intonationsfaehigkeit-des-phrasierten-lesens/> (Stand: 14.02.2024)
- Beispielübungen zur Segmentierung von Wörtern (siehe S. 19 in diesem Dokument):
<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesecurriculum/Leseuebungen/Segmentierung.pdf> (Stand: 14.02.2024)
- Eine Handreichung zum Schriftspracherwerb (siehe S. 19 in diesem Dokument):
<https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=116> (Stand: 14.02.2024)
- Über dialogisches Lesen (siehe S. 19 in diesem Dokument):
<https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-broschuere-dialogisches-lesen-in-kitas.pdf>
(Stand: 14.02.2024)
- Einfache Gespräche über Literatur als Beispiel in der vierten Jahrgangsstufe (siehe S. 19 in diesem Dokument):
<https://www.friedrich-verlag.de/shop/kinderliteratur-werten-516301> (Stand: 14.02.2024)
- Lautlese-Tandems für den Unterricht erklärt (siehe S. 20 in diesem Dokument):
<https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-broschuere-lautlese-tandems.pdf> (Stand: 14.02.2024)
- Stiftung Lesen (siehe S. 20 in diesem Dokument):
<https://www.stiftunglesen.de> (Stand: 14.02.2024)
- Lesestrategien in der Grundschule: Beispiel „Lesepiloten“ (siehe S. 20 in diesem Dokument):
<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesepilot> (Stand: 14.02.2024)

Lesestrategietraining mit Sachtexten: Beispiellesetrainings „Filia“ und „Filius“ (siehe S. 21 in diesem Dokument):

<http://www.projektelis.eu/lehrmittel/> (Stand: 14.02.2024)

Beispielaufgaben zum Leseverstehen VERA 3, (siehe S. 22 in diesem Dokument):

https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015_1_Krelle.pdf (Stand: 14.02.2024)

Beispiele zur Binnendifferenzierung (siehe S. 22 in diesem Dokument):

<https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/unterrichtseinheiten/differenzierung> (Stand: 14.02.2024)

Unterricht zuhörfreundlicher gestalten mit *Hörclubs* (siehe S. 23 in diesem Dokument):

<http://hoerclubs.de> (Stand: 19.02.2024)

Phonologische Bewusstheit trainieren (siehe S. 23 in diesem Dokument):

<http://www.phonologische-bewusstheit.de/programm.htm> (Stand: 19.02.2024)

Beispiel *Zuhören macht Schule* (siehe S. 23 in diesem Dokument):

https://web.archive.org/web/20171116130710/https://www.mkfs.de/fileadmin/Publikationen/Download/Zuhoeren_macht_Schule1.pdf (Stand: 19.02.2024)

Lesetraining: Beispiel „Lesen macht stark“ (siehe S. 23 in diesem Dokument):

<https://nzi.lernnetz.de/index.php/lesen-grundschule.html> (Stand: 14.02.2024)

Gängige Fördermethoden und Zusammenfassendes (siehe S. 23 in diesem Dokument):

<https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-journal-3-november-2015-1.pdf> (Stand: 14.02.2024)

Ideen für Spiele und Experimente zur Hörschulung (siehe S. 24 in diesem Dokument):

<https://www.ohrenspitzer.de/methoden/publikationen/koffer-auf/> (Stand: 19.02.2024)

Klangforscher werden (siehe S. 24 in diesem Dokument):

https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/1_Forschen/Themen-Broschueren/Broschuere_Klaenge_Geraeusche_2019.pdf (Stand: 19.02.2024)

Beispiele für Zuhörstrategien (siehe S. 24 in diesem Dokument):

https://www.km.bayern.de/download/17811_12.4_newsletter_9_zuhren.pdf (Stand: 19.02.2024)

Hörtexte für den Unterricht finden (siehe S. 25 in diesem Dokument):

www.kakadu.de (Stand: 19.02.2024)

www.podcast.de (Stand: 19.02.2024)

www.kidspods.de (Stand: 19.02.2024)

Beispiel *Hörmedien des Monats* für Kinder (siehe S. 26 in diesem Dokument):

<https://zuhoerbox.de/zuhoer-wissen> (Stand: 19.02.2024)

Gesprächsregeln erarbeiten (siehe S. 26 in diesem Dokument):

<https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/3773/1.pdf?sequence=1#page=65> (Stand: 19.02.2024)

Leitfaden *Audio- und Radioarbeit im Unterricht* (siehe S. 26 in diesem Dokument):

<https://www.lfk.de/fileadmin/PDFs/Publikationen/Materialien/LFK/leitfaden-audio-radioarbeit-lfk-2016.pdf> (Stand: 19.02.2024)

Übersicht gängiger Förderkonzepte (siehe S. 26 in diesem Dokument):
www.stiftung-zuhoeren.de (Stand: 19.02.2024)

15. Anhang – Nummerierung der einzelnen Kompetenzen

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

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

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

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

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

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

16. Anhang – Übersicht der Aufgabenmerkmale

Aufgabe	Teilaufgabe	Bildungsstandard	AFB ⁹	Kompetenzstufe
Geheimsache	1.1	bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen (3.3.i)	II	II
Geheimsache	1.2	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); Texte genau lesen (3.3.c)	II	I
Geheimsache	1.3	bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen (3.3.i)	II	II
Geheimsache	1.4	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	I
Geheimsache	1.5	zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)	II	III
Geheimsache	1.6	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	I
Geheimsache	1.7	Aussagen mit Textstellen belegen (3.3.g); bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen (3.3.i)	II	IV
Geheimsache	1.8	Aussagen mit Textstellen belegen (3.3.g); bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen (3.3.i)	II	V
Geheimsache	1.9	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	I
Geheimsache	1.10	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	III
Geheimsache	1.11	bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen (3.3.i)	II	V
Geheimsache	1.12	eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen (3.3.h)	III	IV
Eintrittskarte	2.1	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	I
Eintrittskarte	2.2	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	II
Eintrittskarte	2.3	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	I
Eintrittskarte	2.4	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); Texte genau lesen (3.3.c); zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)	II	III
Eintrittskarte	2.5	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); Texte genau lesen (3.3.c)	II	II

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

Aufgabe	Teil-auf-gabe	Bildungsstandard	AFB⁹	Kompe- tenz- stufe
Eintrittskarte	2.6	Aussagen mit Textstellen belegen (3.3.g)	I	II
Eintrittskarte	2.7	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	I
Eintrittskarte	2.8	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	I
Eintrittskarte	2.9	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); Texte genau lesen (3.3.c); zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)	II	III
Feuerwehr rettet Küken mit Staubsauger aus Gully	3.1	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	I
Feuerwehr rettet Küken mit Staubsauger aus Gully	3.2	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	II
Feuerwehr rettet Küken mit Staubsauger aus Gully	3.3	Texte genau lesen (3.3.c); Aussagen mit Textstellen belegen (3.3.g)	II	III
Feuerwehr rettet Küken mit Staubsauger aus Gully	3.4	Verfahren zur ersten Orientierung über einen Text nutzen (3.3.a); gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	IV
Feuerwehr rettet Küken mit Staubsauger aus Gully	3.5	Texte genau lesen (3.3.c)	I	IV
Feuerwehr rettet Küken mit Staubsauger aus Gully	3.6	Informationen in Druck und - wenn vorhanden - elektronischen Medien suchen (3.2.g); gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	II	II
Traumberuf Försterin	4.1	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); Aussagen mit Textstellen belegen (3.3.g)	II	III
Traumberuf Försterin	4.2	Texte genau lesen (3.3.c); zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)	III	V
Traumberuf Försterin	4.3	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); Texte genau lesen (3.3.c)	I	V
Traumberuf Försterin	4.4	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); Texte genau lesen (3.3.c)	II	III
Traumberuf Försterin	4.5	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); Texte genau lesen (3.3.c)	II	II
Traumberuf Försterin	4.6	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); Texte genau lesen (3.3.c)	I	III
Traumberuf Försterin	4.7	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); Texte mit eigenen Worten wiedergeben (3.3.e)	II	V
Traumberuf Försterin	4.8	Verfahren zur ersten Orientierung über einen Text nutzen (3.3.a); gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	II
Traumberuf Försterin	4.9	Texte genau lesen (3.3.c); Texte mit eigenen Worten wiedergeben (3.3.e)	II	III
Traumberuf Försterin	4.10	Texte genau lesen (3.3.c); Texte mit eigenen Worten wiedergeben (3.3.e)	II	IV

Aufgabe	Teilaufgabe	Bildungsstandard	AFB ⁹	Kompetenzstufe
Traumberuf Försterin	4.11	zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)	II	II

17. Anhang – Übersicht der Aufgabenmerkmale

Aufgabe	Teilaufgabe	Bildungsstandard	AFB ¹⁰	Kompetenzstufe
Das kranke Kaninchen	1.1	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)	I	I
Das kranke Kaninchen	1.2	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)	I	II
Das kranke Kaninchen	1.3	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)	I	I
Das kranke Kaninchen	1.4	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)	I	I
Das kranke Kaninchen	1.5	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)	I	I
Das kranke Kaninchen	1.6	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)	II	III
Das kranke Kaninchen	1.7	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)	I	I
Das kranke Kaninchen	1.8	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)	II	II
Das kranke Kaninchen	1.9	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)	II	III
Robben in der Nordsee	2.1	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)	I	I
Robben in der Nordsee	2.2	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)	I	I
Robben in der Nordsee	2.3	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)	I	I
Robben in der Nordsee	2.4	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)	I	II
Robben in der Nordsee	2.5	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)	II	III
Robben in der Nordsee	2.6	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)	I	V
Robben in der Nordsee	2.7	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)	I	II
Robben in der Nordsee	2.8	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)	II	IV
Der Unglücksrabe	3.1	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)	II	II
Der Unglücksrabe	3.2	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)	II	II
Der Unglücksrabe	3.3	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)	II	II
Der Unglücksrabe	3.4	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)	II	III
Der Unglücksrabe	3.5	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)	II	I
Der Unglücksrabe	3.6	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)	II	III
Der Unglücksrabe	3.7	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)	III	V
Der Unglücksrabe	3.8	Inhalte zuhörend verstehen (1.3.a)	II	III

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

18. Anhang – Übersicht der Aufgabenmerkmale

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

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

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

Aufgabe	Teilaufgabe	Bildungsstandard	AFB ¹¹	Kompetenzstufe
Otto übt schreiben	2.3.1L			
Otto übt schreiben	2.3.2	über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen; Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben/Übungsformen selbstständig nutzen/Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.d; 5.1.f)		I
Otto übt schreiben	2.4.1	über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen; Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben/Übungsformen selbstständig nutzen/Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.d; 5.1.f)	I	I
Otto übt schreiben	2.4.1L			
Otto übt schreiben	2.4.2	über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen; Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben/Übungsformen selbstständig nutzen/Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.d; 5.1.f)	I	I
Richtig-Falsch 02	3.1	über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen; Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben/Übungsformen selbstständig nutzen/Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.d; 5.1.f)	I	I
Richtig-Falsch 03	3.2	über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen; Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben/Übungsformen selbstständig nutzen/Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.d; 5.1.f)	I	I
Sortieren 03	4	Rechtschreibhilfen verwenden / Wörterbuch nutzen/Rechtschreibhilfen des Computers kritisch nutzen (5.1.e)	I	II
Begründe 01	5.1	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b)	II	III
Begründe 06	5.2	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b)	II	II
Begründe 07	5.3	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b)	II	IV

