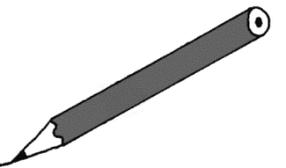


Kompetenzen **ermitteln**

Deutsch
Didaktisches Material

2025

8



Version **B**

Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

die vorliegende Veröffentlichung enthält die Aufgabenstellungen, Lösungen und didaktischen Kommentierungen der *KERMIT 8 Deutsch – Erhebung (Testheft B, 2025)*¹, die vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen der Humboldt-Universität zu Berlin (IQB) erstellt wurden. Die didaktischen Materialien sollen nicht nur ganz konkret über die Bildungsstandards Deutsch und einen entsprechenden kompetenzorientierten Unterricht informieren, sondern sie sollen vor allem Sie als Lehrkraft in Ihrem täglichen Bemühen um einen solchen Unterricht unterstützen. Aus diesem Grund werden in dieser Handreichung allgemeine Informationen zu getesteten Kompetenzbereichen gegeben. Anschließend werden die bei KERMIT 8 (2025) im Testheft B eingesetzten Aufgaben mitsamt ihren jeweiligen Lösungen und didaktischen Kommentierungen wiedergegeben.

Wir möchten Sie darauf hinweisen, dass die vorliegende Veröffentlichung keine Testergebnisse Hamburger Schüler*innen enthält; die Rückmeldung der Testergebnisse Ihrer Schüler*innen erhalten Sie über Ihre Schulleitung direkt vom Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. Sie können das didaktische Material für Ihre persönlichen (Unterrichts-)Zwecke in gewohnter Weise vervielfältigen und weitergeben. Die Aufgaben enthalten teilweise urheberrechtlich geschütztes Material (Fotografien, Grafiken, Texte etc.). Das IQB hat für die Länder bzw. deren Behörden, Schulen, Lehrkräfte, Schüler*innen, sowie Eltern für April 2024 bis März 2026 die nicht-kommerziellen, räumlich und medial unbeschränkten Nutzungsrechte erworben.² Ab April 2026 dürfen die Aufgaben der Testhefte 2025 nicht mehr für den allgemeinen Gebrauch vervielfältigt oder elektronisch verteilt werden.³

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

Ihr KERMIT-Team am Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung

Beltgens Garten 25
20537 Hamburg
Mail: kermit@ifbq.hamburg.de

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

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

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

Inhaltsverzeichnis

1. Allgemeine Erläuterungen zu KERMIT-8 im Fach Deutsch	5
2. Kompetenzbereich Zuhören	6
2.1 Kompetenzen im Kompetenzbereich ‚Zuhören‘	6
2.2 Kompetenzstufenmodell für den Kompetenzbereich ‚Zuhören‘	8
2.3 Anregungen für den Unterricht im Kompetenzbereich ‚Zuhören‘	10
3. Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘	19
3.1 Kompetenzen im Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘	21
3.2 Kompetenzstufenmodell für den Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ – Kurzform	22
3.3 Anregungen für den Unterricht im Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘	23
4. Sprachgebrauchsaufgaben	29
Aufgabe 1: Aufbruch	29
Aufgabe 2: Ferienhotel	47
Aufgabe 3: In 80 Tagen um die Welt	51
Aufgabe 4: Gruselett	62
Aufgabe 5: Ausdauersport	71
Aufgabe 6: Ein Wort – mehrere Bedeutungen	80
5. Zuhörenaufgaben	83
Aufgabe 1: 317 Stundenkilometer	83
Aufgabe 2: Pokémon	99
Aufgabe 3: Kathedrale der Macht	113
6. Literaturverzeichnis	131
6.1 für den Kompetenzbereich ‚Zuhören‘	131
6.2 für den Kompetenzbereich ‚Zuhören‘	131
7. Literaturempfehlungen	132
a. für den Kompetenzbereich ‚Zuhören‘	132
b. für den Kompetenzbereich ‚Sprachgebrauch‘	133
8. Anhang	136

1. Allgemeine Erläuterungen zu KERMIT-8 im Fach Deutsch

In KERMIT-8 Deutsch werden im Jahr 2025 die Kompetenzbereiche **„Zuhören“** und **„Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“** überprüft. Zu beiden Kompetenzbereichen gibt es in diesem Durchgang jeweils ein Basismodul und drei Ergänzungsmodul in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden.

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

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

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

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

Im Kompetenzbereich **„Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“** besteht das Basismodul aus den Aufgaben *„Aufbruch“*, *„Ferienhotel“* und *„In 80 Tagen um die Welt“*. Im Kompetenzbereich **„Zuhören“** bilden die Aufgaben *„317 Stundenkilometer“* und *„Pokémon“* das Basismodul.

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

In diesem Teil erfolgt eine fachliche Einführung in die getesteten Kompetenzbereiche **„Zuhören“** und **„Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“**. Neben dem Literaturverzeichnis findet sich auch ein Verzeichnis mit Verweisen auf weiterführende Literatur und geeignete Unterrichtsmaterialien. Verwendete Fachtermini – auch aus Teil III – werden in einem Glossar im Anhang erläutert.

Die Bildungsstandards sollen den Erwerb von zentralen Kompetenzen in den verschiedenen Schulfächern sichern, indem sie herausfordernde und zugleich angemessene Leistungserwartungen für die jeweiligen Kernbereiche formulieren. Für das Fach Deutsch sind dies die Bereiche **„Sprechen und Zuhören“**, **„Schreiben“**, **„Lesen – mit Texten und Medien umgehen“** sowie **„Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“**⁴.

⁴ Die Bildungsstandards für die Sekundarstufe I Deutsch wurden für den Ersten und Mittleren Schulabschluss weiterentwickelt und 2022 von der KMK verabschiedet (KMK, 2022). Die vorliegenden KERMIT-Testaufgaben beziehen sich auf die Bildungsstandards, die 2004 und 2003 von der KMK beschlossen worden sind, da sich die Normierungsaufgaben für die neuen Bildungsstandards noch in der Entwicklung befinden. Die neuen Bildungsstandards finden Sie unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf (zuletzt abgerufen am 20.11.2024)

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

2. Kompetenzbereich Zuhören

2.1 Kompetenzen im Kompetenzbereich ‚Zuhören‘

Der Kompetenzbereich ‚**Sprechen und Zuhören**‘ wird in den Bildungsstandards unterteilt in die Kompetenzen ‚**zu anderen sprechen**‘, ‚**mit anderen sprechen**‘, ‚**vor anderen sprechen**‘, ‚**verstehend zuhören**‘ und ‚**szenisch spielen**‘. Aufgrund der Beschränkung auf schriftliche Lösungsformate können die Bereiche ‚**sprechen**‘ und ‚**szenisch spielen**‘ jedoch nicht im Rahmen von groß angelegten Lernstandserhebungen getestet werden. Darum finden sich in KERMIT-8 2025 nur Aufgaben, die das verstehende Zuhören innerhalb ausschließlich rezeptiver Kontexte testen. Als Aufgabenstämme dienen dabei authentische Hörtexte, die speziell für Zuhörsituationen produziert wurden.

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

- HSA⁵/MSA: Gesprächsbeiträge anderer verfolgen und aufnehmen (1.4.1)⁶,
- HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2) sowie
- HSA/MSA: Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln (1.4.3).

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

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

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

⁵ Inzwischen verwendet die KMK anstelle der Bezeichnung „Hauptschulabschluss“ (HSA) die Bezeichnung „Erster Schulabschluss“ (ESA). Die vorliegenden KERMIT-Testaufgaben beziehen sich auf die Bildungsstandards, die 2004 für den Hauptschulabschluss (HSA) und 2003 für den Mittleren Schulabschluss (MSA) von der KMK beschlossen worden sind. In den vorliegenden Didaktischen Handreichungen wird aufgrund dessen die Bezeichnung "HSA" genutzt.

⁶ Die Nummerierung entspricht der Nummerierung in der anhängenden Synopse der Bildungsstandards für den Hauptschul- und den Mittleren Schulabschluss (siehe Anlage) und nicht der Kapitelnummerierung in den veröffentlichten Bildungsstandards der KMK.

Teilkompetenz ‚literarische Texte verstehen und nutzen‘

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

Teilkompetenz ‚Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen‘

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

Teilkompetenz ‚Medien verstehen und nutzen‘

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

Die Abstufungen, welche diese Fähigkeiten und Fertigkeiten annehmen können, werden im Kompetenzstufenmodell für den Bereich ‚Zuhören‘ beschrieben. Darin ist jede Kompetenzstufe „durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert, die Schüler und Schülerinnen auf dieser Stufe bewältigen können, nicht aber auf niedrigeren Stufen“ (Klieme et al., 2007, 76).⁷ Zudem werden in dem Modell Regelstandards beschrieben und Mindestanforderungen verankert, die von allen Schüler*innen mit Hauptschul- bzw. Mittlerem Schulabschluss erreicht werden sollen.

⁷ Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards nicht als Modelle für die individuelle Kompetenzentwicklung zu sehen sind, sondern als Beschreibungen möglicher Kompetenzausprägungen, die in einer bestimmten Population im jeweiligen Kompetenzbereich vorliegen können.

2.2 Kompetenzstufenmodell für den Kompetenzbereich ‚Zuhören‘

Im Folgenden wird das Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards des Kompetenzbereichs Lesen im Fach Deutsch für den Hauptschul- und den Mittleren Schulabschluss (IQB, 2014) beschrieben.

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

Schüler*innen auf der untersten Kompetenzstufe gelingt es, prominente Einzelinformationen aus Hörtexten zu verarbeiten und zu erinnern. Dabei handelt es sich häufig um zentrale Informationen. Nur in wenigen Fällen kann lokale Kohärenz hergestellt werden, indem benachbarte Einzelinformationen miteinander verknüpft werden. Der Aufbau globaler Kohärenz gelingt ebenfalls nur vereinzelt, zum Beispiel bei der Identifikation des Hauptthemas oder prominenter Teilthemen von Hörtexten, die durch ein geschlossenes Itemformat erleichtert wird.

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

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

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

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

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

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

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

Schüler*innen auf Kompetenzstufe II gelingt es, mehrere aufeinanderfolgende Einzelinformationen miteinander zu verknüpfen. Teilweise können hieraus zudem Inferenzen (Schlussfolgerungen) gezogen werden. Einige strukturelle Merkmale von Hörtexten werden erkannt. Weiterhin können – vorwiegend bei Items im geschlossenen Format – das Genre (Textsorte) angegeben sowie ein einfacher Interpretationsansatz bewertet werden. Außerdem werden Items gelöst, bei denen verschiedene Sprecherinnen und Sprecher identifiziert und vom Tonfall auf deren Stimmungslage geschlossen werden muss. Dabei handelt es sich jedoch um eher einfache Inferenzleistungen. Auch ein für den Handlungsverlauf relevantes Hintergrundgeräusch kann zutreffend gedeutet werden. Die Schüler*innen sind in der Lage, im Text explizit genannte Einzelinformationen zunehmend auch dann selbstständig zu formulieren, wenn diese Informationen zum Teil nicht prominent platziert sind.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3 Anregungen für den Unterricht im Kompetenzbereich ‚Zuhören‘

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

Jedoch haben Schüler*innen oftmals Probleme, im Unterricht zielgerichtet zuzuhören. Dies zeigen auch die Ergebnisse des Bildungstrends 2022, die bestätigen, dass die Kompetenzrückgänge in den Jahren 2015 bis 2022 im Kompetenzbereich ‚Zuhören‘ am stärksten ausgeprägt sind.⁸

Angesichts der kaum zu unterschätzenden Bedeutung, die die Zuhörfähigkeit für den Lernerfolg in allen Fächern wie auch für die Entwicklung sozialer Kompetenzen hat, gilt es also, Fähigkeiten im Kompetenzbereich ‚Zuhören‘ zu fördern.

Während die in KERMIT-8 gestellten **Testaufgaben** möglichst trennscharf auf einzelne Kompetenzen der Bildungsstandards ausgerichtet sind, um eine objektive und zuverlässige Messung derjenigen – und nur derjenigen – Kompetenzen zu sichern, die für ihre Bearbeitung benötigt werden, sollen an den Bildungsstandards orientierte **Lernaufgaben** eine umfassendere Kompetenzentwicklung befördern.

Die Förderung des Zuhörens darf darum nicht aus dem Training isolierter sprachlicher Teilfähigkeiten oder einem bloßen „teaching to the test“ bestehen. Sie sollte stattdessen in integrative, weniger fokussierte Lernsettings eingebaut werden und auf eine gleichzeitige Förderung von kommunikativen, literarisch-ästhetischen und methodischen Kompetenzen abzielen, bei der die Aktivitäten der Schüler*innen in den Mittelpunkt gerückt werden.

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

- Sensibilisieren für die spezifischen Anforderungen akustischer Reize und Thematisieren von Zuhörenstrategien im Unterricht,
- an den sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen ausgerichtetes, „zuhörfreundliches“ Gestalten von Unterricht und Unterrichtskommunikation sowie
- Arbeiten mit Hörtexten.

2.3.1 Sensibilisieren für die spezifischen Anforderungen akustischer Reize und Thematisieren von Zuhörstrategien im Unterricht

Zuhören ist ein anspruchsvoller, mehrstufiger Prozess, bei dem zunächst eine Zuhörabsicht aufgebaut werden muss, von der ausgehend eine Selektion, Organisation und Integration der gehörten Inhalte erfolgt. Die Zuhörabsicht muss über den gesamten Zuhörprozess hinweg aufrechterhalten werden (vgl. S-O-I-Modell, Imhof, 2010).

Anders als beim Lesen sind die Inhalte beim Zuhören flüchtig und müssen erinnert werden. Es besteht nur eingeschränkt (und in Textsituationen i.d.R. gar nicht), die Möglichkeit, den Hörtext anzuhalten, Teile des Hörtextes noch einmal zu hören oder bei Nicht-Verstehen nachzufragen. Demnach werden das Arbeitsgedächtnis und die Konzentrationsfähigkeit der Hörenden beim Zuhören stark beansprucht (vgl. Honnef-Becker & Kühn, 2019).

Wegen der Kapazitätsbeschränkung des Arbeitsgedächtnisses ist Zuhören immer ein selektiver Prozess, d.h. es werden nur Inhalte behalten und weiterverarbeitet, die die Hörenden als relevant erachten. Neben dem individuellen Vorwissen der Hörenden stellt die **Zuhörabsicht** das zentrale Relevanz- bzw. Selektionskriterium dar. Basierend auf einer Aufgabenstellung eine entsprechende Zuhörabsicht herauszubilden, bildet somit den Startpunkt eines (unterrichtlichen) Zuhörprozesses. Diese Absicht muss dann über den gesamten Zuhörprozess hinweg aufrechterhalten und die Aufmerksamkeit der Hörenden auf möglicherweise relevante Inhalte gerichtet werden. Dementsprechend spielen selbstregulatorische Fähigkeiten beim Zuhören eine entscheidende Rolle (vgl. Imhof, 2010).

⁸ Vgl. Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S. & Sachse, K. A. (Hrsg.) (2023). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.

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

Eine gute Möglichkeit, die Relevanz des Zuhörens sowie die Zuhörbedingungen im Unterricht zu verdeutlichen, ist das gemeinsame Erstellen einer Mindmap. Darauf können die Schüler*innen festhalten, warum das Zuhören so wichtig ist, wann sie zuhören und wann nicht, was ihnen dabei hilft und was sie stört.

Ein gutes Erklärvideo des Zuhörprozesses finden Sie bei der Stiftung Zuhören:

<https://zuhoerbox.de/zuhoer-wissen/#kurz-erklaert>

Auf der Ebene der kognitiven Kompetenzen sind **Zuhörstrategien** zentraler Bestandteil eines selbstregulierten Zuhörverhaltens. Analog zu vergleichbaren Systematisierungen im Kompetenzbereich ‚Lesen‘ ist anzunehmen, dass selbstregulierende Hörende vor, während und nach dem Hören Zuhörstrategien anwenden, die jeweils entsprechende Prozessschritte des Zuhörens fokussieren (vgl. S-O-I-Modell, Imhof, 2010).

Zuhörstrategien vermitteln

Bei der Vermittlung von Zuhörstrategien im Unterricht gilt es grundsätzlich zu beachten, die inneren Prozesse bei der Strategieanwendung für die Lernenden „sichtbar“ bzw. erfahrbar zu machen. Aus der Forschung zu Lese- und Schreibstrategien ist bekannt, dass dies methodisch über Modellierungen, d.h. über das Verbalisieren kognitiver Prozesse während der Strategieanwendung vor, während und nach dem Zuhören durch die Lehrkraft, am besten gelingt. Darüber hinaus kann auch der Austausch mit anderen (im Plenum, in Gruppen- oder Partnerarbeit) den Strategieerwerb unterstützen. Mit zunehmender Zeit und Übung sollte sich die Strategieanwendung dann jedoch immer mehr nach innen, d.h. in die Verantwortung der individuellen Hörenden, verlagern (vgl. Behrens, 2010).

Die Vermittlung der Zuhörstrategien sollte anhand eines konkreten Beispiels erfolgen und die Strategieanwendung durch die Lehrkraft modelliert werden. Abhängig vom Leistungsniveau der Lernenden trifft die Lehrkraft eine Auswahl von einzuführenden Zuhörstrategien. Die Zuhörstrategien können auch nach und nach eingeführt, an kleinen Aufgaben eingeübt und ihr Nutzen im Unterrichtsgespräch geklärt werden. Anschließend sollen die Lernenden den Werkzeugkasten selbst zur Erschließung von Hörtexten verwenden, ihren Strategieeinsatz eigenständig planen und nach der Bearbeitung des Hörtextes reflektieren.

Was sind Zuhörstrategien?

Vor dem Hören

(Zuhörabsicht bzw. Intention)

Mit Blick auf den Zuhörprozess steht vor dem Hören die Ausbildung einer Intention bzw. einer Zuhörabsicht im Vordergrund. Dafür ist die jeweilige Aufgabenstellung wesentlich, in der bestenfalls bereits Hörverstehensziele formuliert sind (z. B. möglichst viele Informationen über ein Thema erinnern oder auf die Gestaltung des Hörtextes achten). Wenn während des Hörens Fragen zum Hörverstehen beantwortet werden sollen, kann die Bildung der Zuhörabsicht außerdem gestützt

werden, indem die Fragen bereits vor dem Hören gelesen werden. Wenn die Fragen bekannt sind, liegen den Hörenden im Zuhörprozess feste Selektionskriterien vor, an denen sie ihre Aufmerksamkeit ausrichten können. Der Fokus liegt hier dann nicht mehr auf dem Globalverstehen, sondern auf selektiver Informationsentnahme.

Damit Hörende in der Lage sind, über den gesamten Zuhörprozess hinweg aufmerksam zu bleiben, sind neben der Zuhörabsicht auch Hörinteresse bzw. Hörmotivation relevant, welche ebenfalls bereits in der Phase vor dem Hören initiiert werden sollten. Bei der Gestaltung von motivierenden Hörsituationen für Lernende sollte demnach auf die Auswahl für sie interessanter bzw. motivierender Themen geachtet werden. Wenn das Thema des Hörtextes grundsätzlich für interessant gehalten wird, kann ein tiefergehendes Hörinteresse durch die Formulierung von Fragen, die man nach dem Hören des Textes beantworten können möchte, erzeugt werden.

Weiterhin lässt sich der anspruchsvolle Zuhörprozess durch eine thematische Orientierung vorentlasten. Vor dem Zuhören das Vorwissen der Schüler*innen zu aktivieren bzw. Vorabinformationen bereitzustellen, kann den Zuhörprozess unterstützen. Zum einen werden dadurch Erwartungen zum Inhalt des Hörtextes geweckt, welche wiederum beim Verstehen und Integrieren des Gehörten helfen können. Zum anderen können Vorwissen und Vorabinformationen dazu beitragen, eine Zuhörabsicht auszubilden und Selektionskriterien festzulegen, die es beim Hören erleichtern, wichtige von (in Bezug auf die Zuhörabsicht) unwichtigen Informationen zu unterscheiden (vgl. Krelle und Neumann, 2014).

Methodisch eignet sich dazu die Arbeit mit Bildern, Illustrationen, Grafiken, Assoziogrammen, Strukturskizzen, Wortgeländern, akustischen Impulsen (vgl. Honnef-Becker & Kühn, 2019). Behrens (2010) bezeichnet das gemeinsame Sammeln, Formulieren und Visualisieren von Hörerwartungen als Möglichkeit, diese Zuhörstrategie im Unterricht sichtbar zu machen.

Während des Hörens **(Selektion und Organisation)**

Während ein Hörtext gehört wird, steht die Selektion von Inhalten, die bezogen auf die jeweilige Zuhörabsicht relevant sind, im Fokus. Dazu müssen Aufmerksamkeit und Konzentration der Hörenden ausgerichtet an der jeweiligen Zuhörabsicht über den gesamten Prozess hinweg aufrechterhalten werden. Eine etablierte Zuhörstrategie zur Unterstützung von Selektion und Aufmerksamkeitssteuerung ist das Anfertigen von Notizen während des Hörens.

Da Hörtexte in der Regel flüchtig und (in der gleichen Form) normalerweise nicht reproduzierbar sind, dienen Notizen dazu, das Gehörte für die Weiterverarbeitung nach dem Hören zu fixieren. Zudem hilft das Anfertigen von Notizen beim Zuhören – ähnlich wie beim Lesen – dabei, die Menge der zu verarbeitenden bzw. zu ordnenden Informationen zu reduzieren. Um während des Hörens effektiv Notizen anfertigen zu können, bietet es sich an, für wiederkehrende Bedeutungen Kürzel oder Symbole (z. B. !! = wichtiger Gedanke) zu verwenden, die wiederum ausgedacht und/oder unterrichtlich vermittelt werden müssen. Als besonders ansprechendes Format für Zuhörnotizen schlägt Behrens (2022) die visual summary vor, mit deren Hilfe die Schüler*innen das Gehörte eigenständig strukturieren und weiterverarbeiten können. Je nach Art der Notizen können diese also auch eine erste Organisation der gehörten Inhalte unterstützen.

Es ist allerdings zu bedenken, dass das Anfertigen von Notizen den Zuhörprozess nicht nur unterstützen, sondern seinerseits etwa durch schreibmotorische und formulierungsbezogene Anforderungen auch kognitive Kapazitäten binden kann. Beim Einsatz von Zuhörstrategien gilt es demnach, einen Weg zu finden, den Zuhörprozess zu unterstützen, ohne durch zu anspruchsvolle Aktivitäten von den zu hörenden Inhalten abzulenken. Mit Blick auf diese Einschränkung gilt der Grundsatz, dass Notizen immer aufgaben- bzw. zuhörabsichtsbezogen sein sollten. Darüber hinaus

kann in der Phase des Erwerbs das Anfertigen von Notizen angebahnt werden, indem der Hörtext nach jedem Abschnitt angehalten wird und die Lernenden dazu aufgefordert werden, zu diesem Abschnitt ein Stichwort zu notieren.

Nach dem Hören **(Organisation und Integration)**

Um das Hörverstehen nach dem Hören zu vertiefen, müssen die gehörten Inhalte, die erinnert und/oder schriftlich festgehalten worden sind, weiter organisiert und schließlich in bestehende Wissensbestände integriert werden.

Hierzu eignet sich zunächst ein erneuter Blick auf die während des Hörens angefertigten Notizen. Hierbei können doppelte oder nicht relevante Stichworte gestrichen, Stichworte um weitere Informationen aus dem Hörtext und/oder um eigene Ideen/eigenes Vorwissen ergänzt, Bezüge zwischen einzelnen Informationen (farblich) markiert und offen gebliebene Fragen notiert werden. Auch ein Austausch in Gruppen- oder Partnerarbeit über das, was man gehört und verstanden bzw. nicht verstanden hat, kann zu einem tieferen Verständnis des Texts nach dem Hören beitragen. In diesem Kontext können nicht nur offen gebliebene Fragen geklärt sowie fremde Deutungsweisen geprüft und ggf. in das eigene mentale Modell des Hörtextes integriert, sondern auch die Erwartungen, die die Hörenden vor dem Hören hatten, reflektiert und mit dem tatsächlich Gehörten abgeglichen werden. Neben einem tieferen Verständnis der Hörtexte kann sich der anschließende Austausch über das Gehörte auch positiv auf das Selbstkonzept der Lernenden als Hörerinnen und Hörer auswirken.

Darüber hinaus gilt das Zusammenfassen des Gehörten mit eigenen Worten als etablierte Zuhörstrategie zur Unterstützung von Organisations- und Integrationsprozessen. Um diese Strategie unterrichtlich anzubahnen bzw. zu fördern, bietet sich eine Ketten-Nacherzählung des Gehörten im Plenum oder in Kleingruppen an, bei der Lernende reihum Inhalte aus dem Hörtext wiedergeben, indem sie an ihre Vorrednerinnen oder Vorredner sinnvoll anschließen (vgl. Behrens 2010). Neben der Sicherung der gehörten Inhalte kann so also auch ihre Reihenfolge im bzw. der Aufbau des Hörtextes thematisiert werden.

Zusätzlich können die Schüler*innen ihr eigenes Zuhörverhalten in Schule und Freizeit sowie ihre Erfahrungen mit den verschiedenen Strategien für einen begrenzten Zeitraum in einem Zuhörtagebuch oder im Rahmen eines Viel-Hör-Verfahrens dokumentieren. Auch die eigene Mediennutzung kann in diesem Rahmen reflektiert werden. So lernen die Schüler*innen, sich selbst beim Zuhören zu beobachten und Verantwortung für die eigene Lernentwicklung zu übernehmen (vgl. Albert, Fenle & Hagen, 2004; Becker, 2009; Hagen, 2008, S. 31-32.; Kahlert, 2000, S. 21-22). Weiterhin ist die praktische Auseinandersetzung mit dem eigenen Gehör und mit wahrgenommenen akustischen Gegebenheiten grundlegend für die Entwicklung einer das Zuhören fördernden Atmosphäre. Eine Wahrnehmungsschulung kann durch **Lausch- und Stilleübungen im Klassenzimmer erfolgen**. Dabei können die Schüler*innen z. B. genau darauf achten, was im Klassenzimmer, draußen und auf dem Flur zu hören ist. Zudem steht eine breite Palette an Materialien auf CD oder mp3 zur Verfügung, die Einzelgeräusche unterschiedlichster Art oder auch Klangcollagen bereitstellen. Bei der Verwendung dieser Materialien können die Schüler*innen entweder die Quellen einzelner Geräusche erraten oder auch ganze Geschichten zu Klangcollagen erfinden (vgl. Kahlert, 2000; Wetekam, 2006).

Eine Sensibilisierung für **paraverbale Merkmale** kann durch einfache Sprechübungen erfolgen. So können die Schüler*innen in Partnerarbeit mit ihren Stimmen experimentieren und einzelne Sätze auf unterschiedliche Weise (z. B. geheimnisvoll, wütend, ironisch, ...) aussprechen. Ihr

Partner oder ihre Partnerin muss die jeweilige Intonation des Gesagten dann deuten. Dadurch lernen die Schüler*innen, Merkmale des Sprechausdrucks wahrzunehmen und sich auf Sprecherintentionen zu beziehen sowie unterschiedliche Intonationsmuster gezielt einzusetzen (vgl. Ockel, 1988).

2.3.2 An den sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen ausgerichtetes, „zuhörfreundliches“ Gestalten von Unterricht und Unterrichtskommunikation

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

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

Grundsätzlich sollte der Mündlichkeit im Unterricht insgesamt mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden. Denn der Unterricht bietet zahlreiche authentische Anlässe, die es systematisch zu nutzen und mit gezielten Lern- und Übungsformen zu verbinden gilt. Beispiele für solche authentischen Anlässe sind Gruppen- und Partnerarbeiten, Ergebnispräsentationen, Diskussionen bei kontroversen Interpretationen von Texten, Planungsgespräche sowie Konflikt- und Klärungsgespräche. Insbesondere bei letzteren problematisieren Hörverstehensübungen wie der **kontrollierte Dialog**⁹ die Kommunikation und testen, wie gut die Schüler*innen die von anderen erhaltenen Informationen verstanden haben. Außerdem wird dabei trainiert, an Äußerungen von Gesprächspartnern anzuknüpfen. Für die Partnerarbeit gilt, dass die Aufgabenstellungen so formuliert werden sollten, dass die Notwendigkeit besteht, dem Partner oder der Partnerin wirklich zuzuhören. So können die Schüler*innen, nachdem sie in Einzelarbeit einen Text gelesen, die zentralen Informationen unterstrichen und sich auf eine mündliche Zusammenfassung vorbereitet haben, in Partnerarbeit den Inhalt des Textes in eigenen Worten wiedergeben. Dabei bauen sie aber absichtlich Fehler ein oder lassen bestimmte Bereiche unberücksichtigt. Der Partner oder die Partnerin soll die Fehler bzw. Lücken dann erkennen, benennen und berichtigen bzw. ergänzen (vgl. Eriksson, 2009; Brüning, 2006; Wagner, 2006; Becker-Mrotzek, 2009; Spinner, 1988).

⁹ Beim kontrollierten Dialog („Aktives Zuhören“) wird jede Äußerung eines Gesprächspartners A vom Gesprächspartner B in eigenen Worten wiedergegeben. Entspricht die Wiedergabe nicht dem, was A gesagt oder gemeint hat, wiederholt und – falls erforderlich – präzisiert A die Äußerung. Erst wenn B sie richtig wiederholt hat, ist B an der Reihe und reagiert mit einer eigenen Äußerung. Diese wird dann wiederum von A in eigenen Worten wiedergegeben.

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

2.3.3 Arbeiten mit Hörtexten

2.3.3.1 Rezeption

Sinnverstehende Zuhörstrategien können auch durch das Hören von vorgelesenen Texten sowie von Hörtexten, die mithilfe technischer Medien präsentiert werden, gezielt gefördert werden. Aber nicht nur im Rahmen der Zuhörförderung, sondern auch im Rahmen der Literaturvermittlung bietet es sich an, dass die Schüler*innen Texten (zunächst) über das Hören begegnen. Insbesondere lese- und schreibschwache Schüler*innen können davon profitieren, da sie auf diese Weise vorerst von der „Leselast“ befreit sind. Sie können sich somit besser auf die Entwicklung innerer Bilder konzentrieren, die eine Grundbedingung für die Arbeit mit literarischen Texten darstellt. Durch die Intonation des Sprechers werden zudem bereits Interpretationsansätze mitgeliefert. Erfolgt danach eine weitere Beschäftigung mit dem gedruckten Text, ist dieser bereits bekannt, und das Lesen und Verstehen fällt leichter. Die Schüler*innen können die Texte auch abschnittsweise parallel zum Zuhören von CD mitlesen, dabei erkennen, welche Leseschwierigkeiten auftreten und ihre Leseflüssigkeit trainieren. Zur Verbesserung der Leseflüssigkeit sollten allerdings nur Lesungen verwendet werden und nicht Texte, die szenische Elemente oder zu dominante (musikalische) Untermalung enthalten (vgl. Hattendorf & Hoppe, 2008b; Kliwer, 1988; Gailberger, 2011).

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

Wichtig ist, dass **regelmäßig** Zeit für das Hören von Texten eingeplant wird. Außerdem müssen die Texte an den Sprach- und Wissensstand der Schüler*innen anschließen: Die Länge der Texte sollte die Aufmerksamkeitsspanne der Schüler*innen nicht überschreiten, die verwendeten grammatikalischen Strukturen und der Wortschatz sollten weitgehend vertraut sein oder durch entsprechende Übungen – zum Beispiel konkrete Wortschatzarbeit – vorentlastet werden; die Themen sollten altersgemäß sein bzw. altersgemäß behandelt werden. Außerdem ist auf ein angemessenes Sprechtempo zu achten.

Bei literarischen Texten sollten die Figuren glaubhaft sein, unterschiedliche Stimmen in Hörspielen sollten außerdem klar voneinander zu unterscheiden sein und die Figuren treffend charakterisieren (vgl. Peterßen, 2008; Bergmann, 2008).

Der Zuhörprozess stellt die Schüler*innen oft vor kognitive, metakognitive und selbstregulative Herausforderungen. Gerade die Flüchtigkeit von Hörtexten setzt viele Schüler*innen unter Stress, da ihnen unter anderem Verstehensstrategien nicht bekannt sind oder sie diese nicht richtig anwenden können.

Aber auch die Eigenschaften der Hörtexte sowie die Formulierung und Darstellung der Höraufgaben sind schwierigkeitsbestimmende Merkmale von Hörtexten.

Diese Merkmale sind aber immer nur graduelle Tendenzen, die nicht immer auf jeden Hörtext zutreffen. So ist beispielsweise ein langsam gesprochener Text tendenziell einfacher als ein schnell gesprochener. Jedoch kann ein als zu langsam wahrgenommener Hörtext irritieren, da er zum einen als „unnatürlich“ und ungewohnt wahrgenommen wird und die Schüler*innen zum anderen in der Langsamkeit eine bedeutungsverändernde Implikatur vermuten könnten, die die Verarbeitung des Hörtextes erschwert. In diesem Fall wäre er leichter, würde er schneller gesprochen. Ähnliches gilt auch für Hintergrundmusik und -geräusche: Tendenzuell wird die Verarbeitung durch eine Vielzahl von Geräuschen und unterschiedliche Musik erschwert. Hier kommt es aber auf die Art der Geräusche und der Musik an. Werden beide funktional eingesetzt und unterstützen den Inhalt bzw. die Aussage des Hörtextes, können sie den Aufbau eines mentalen Modells erleichtern. Auch die prosodische Markierung spielt eine zentrale Rolle: Prosodisch wenig markierte Aussprache führt zu Schwierigkeiten bei der Segmentierung und der Bildung größerer Sinneinheiten. Zudem spielt auch beim Hörverstehen die Möglichkeit der subjektiven Involvierung eine zentrale Rolle, da sie direkten Einfluss auf die motivationale Einstellung hat. Bei der Auswahl von geeigneten Hörtexten spielen also auch Vertrautheit mit Thema und Hörsituation und Interesse/ Spannungserwartung zentrale Rollen.

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

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

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

In der **Anschlusskommunikation**, die auch als Austausch in einer „Zuhörkonferenz“ stattfinden kann, können verschiedene Aspekte des Gehörten (Handlungsverlauf, Atmosphäre, Konfliktentwicklung etc.) besprochen werden. Die Schüler*innen können sich auch darüber austauschen, inwieweit sie sich mit den Figuren im Text identifizieren konnten und ob sie insgesamt das Gefühl haben, den Text verstanden zu haben. Ein solches Vorgehen hält die Schüler*innen dazu an, schwer- oder missverständliche Stellen herauszuhören, eigene Worterklärungen zu formulieren und Gehörtes paraphrasiert wiederzugeben (vgl. Ockel 1988). Als Zusatzmaterialien zu längeren Texten können auch Zuhörhefte verwendet werden. Darin finden sich Aufgaben zu

einzelnen Texten. Diese umfassen die schriftliche Fixierung der gehörten Informationen, die Verarbeitung des gehörten Textes und die Dokumentation der eigenen Vorstellungen und Standpunkte zum Text. Außerdem können die Schüler*innen nach der Rezeption eines Hörtextes einen Selbsteinschätzungs- oder Fragebogen ausfüllen und somit ihre Zuhörfähigkeit eigenständig überprüfen und reflektieren (vgl. Hattendorf & Hoppe 2008b; Schlingloff 2004).

Darüber hinaus können die Schüler*innen – auch als Alternative zur klassischen Buchvorstellung – Steckbriefe ihrer Lieblingshörbücher und -hörspiele erstellen und diese, zusammen mit einigen Hörproben, der Klasse vorstellen. Die Klasse kann dann aus den vorgestellten Hörbüchern und -spielen einige auswählen, die – zumindest in großen Teilen – nach und nach im Unterricht gehört und bewertet werden. Dafür werden vorab Bewertungskriterien für Hörbücher und -spiele zusammengestellt. Diese Kriterien beziehen sich z. B. auf die Inhalte, die Altersangemessenheit, die Verständlichkeit, den Unterhaltungswert, die Spannung, passende Stimmen und Stimmführung, echte Hintergrundgeräusche sowie ein angemessenes Sprechtempo (vgl. Hattendorf & Hoppe 2008a).

2.3.3.2 Produktion

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

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

Besonders die Auswertung und die Beurteilung eines selbst produzierten Hörspiels durch das Plenum sind wichtig. Dafür müssen aber zunächst unterschiedliche (mündliche oder schriftliche) Methoden, Feedback zu geben, erarbeitet werden (vgl. Wagner, 2006). Diese Art des produktiven Umgangs ist sowohl alltagsnah als auch einfach umzusetzen: Um die Podcastfunktion nutzen zu können, kann man zum Beispiel einen Spotify-Account nutzen, der auch kostenlos erstellt werden kann. Mit diesem Account loggt man sich auf <https://podcasters.spotify.com/> ein und schon wird man durch ein intuitives Menü in vier Schritten zur eigenen Podcastfolge geführt. Die Plattform *Spotify for Podcasters* bietet die Möglichkeit, fertige Aufnahmen einzufügen, neue Aufnahmen zu erstellen, Songs und Soundeffekte von Spotify zu übernehmen und alles am Ende abzumischen.

Fazit

Es bieten sich zahlreiche Möglichkeiten zur Förderung der Zuhörfähigkeiten im Deutschunterricht an, die sich in vielen Fällen problemlos mit anderen Lernbereichen verbinden lassen. Neben der

expliziten Thematisierung des Zuhörens im Rahmen einer Unterrichtsreihe lassen sich zuhörfördernde Maßnahmen in die allgemeine Unterrichtsgestaltung einbauen und mit den Themen, die im Unterricht behandelt werden, verbinden.

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

3. Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘

Der Kompetenzbereich ‚**Sprache und Sprachgebrauch untersuchen**‘ liegt quer zu den anderen Bereichen, da Wissen in diesem Kompetenzbereich zum einen durch die rezeptive und produktive Auseinandersetzung mit Äußerungen und Texten aufgebaut und zum anderen zur Rezeption und Produktion von Äußerungen und Texten benötigt wird. So bedingt zum Beispiel ein Bewusstsein über morphologische Strukturen nachweislich die Leseleistungen der Schüler*innen.

Mit den Bildungsstandards¹⁰ wird im Kompetenzbereich ‚**Sprache und Sprachgebrauch untersuchen**‘ zum einen gefordert, dass die Schüler*innen über Kenntnisse des *Sprachsystems* verfügen: Sie sollen grammatikalisch und lexikalisch korrekte Äußerungen und Texte produzieren, also *prozedurales Wissen* („knowing how“) anwenden, und darüber hinaus in der Lage sein, fremde Texte und Äußerungen auf Wort-, Satz- und Textebene *metasprachlich* zu untersuchen. Hierfür wird auch *deklaratives Wissen* („knowing that“) benötigt.

Zum anderen soll Sprache *im Gebrauch* untersucht und zielgerichtet eingesetzt werden: Die Schüler*innen sollen in der Lage sein, fremde Texte und Äußerungen unter *metakommunikativen* Aspekten zu betrachten. Das bedeutet, dass stets bedacht wird, unter welchen Bedingungen und mit welcher Absicht die jeweiligen sprachlichen Mittel eingesetzt werden. Bei der Produktion eigener Texte und Äußerungen sollen sich die Schüler*innen ihrer kommunikativen Ziele bewusst sein und jeweils angemessene sprachliche Mittel verwenden.

Im Bereich der *Sprachproduktion* sollen sie Sprache also systemkonform und funktional einsetzen und zudem im Bereich der *Sprachrezeption* hinsichtlich ihrer Systematik und ihrer Funktion untersuchen können. Die Schüler*innen sollen damit nicht nur über prozedurales Wissen, sondern auch über deklaratives Wissen verfügen und in der Lage sein, eine metasprachliche (d. h. auf das Sprachsystem bezogene) sowie eine metakommunikative (d. h. auf die Sprachverwendung, die Kommunikation bezogene) Betrachtungsweise einzunehmen. Dies wird in den Standards durch Formulierungen wie der folgenden verdeutlicht: „[Die Schüler*innen sollen] grammatische Kategorien [d. h. metasprachliche Betrachtungsweise] und ihre Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen [d. h. metakommunikative Betrachtungsweise] kennen [d. h. über deklaratives Wissen verfügen] und nutzen [d. h. über prozedurales Wissen verfügen].“

Zusätzlich zu den Beschreibungen der einzelnen Kompetenzen werden in den Bildungsstandards Methoden und Arbeitstechniken aufgeführt,¹¹ die einerseits mit den Inhalten des Kompetenzbereichs erworben werden und mithilfe derer andererseits auftretende Probleme bewältigt werden können.

Die Teilfelder sprachlicher Reflexion werden tabellarisch in Budde et al. (2012, S. 133) zusammengefasst:

¹⁰ Die Bildungsstandards für Deutsch wurden für den Ersten und Mittleren Schulabschluss weiterentwickelt und 2022 von der KMK verabschiedet (KMK, 2022). Diese Didaktische Handreichung bezieht sich auf die Bildungsstandards, die 2004 und 2003 von der KMK beschlossen worden sind, da sich die Normierungsaufgaben für die neuen Bildungsstandards noch in der Entwicklung befinden.

¹¹ Grammatische Proben anwenden: Klang-, Weglass-, Ersatz- und Umstellprobe; Rechtschreibstrategien anwenden: z. B. Ableitung vom Wortstamm, Wortverlängerung, Ähnlichkeitsschreibung; Nachschlagewerke nutzen.

Sprache als System reflektieren		Sprache im Gebrauch reflektieren
Strukturbezogene (grammatische) Reflexionen	Bedeutungsbezogene (semantische) Reflexionen	Handlungsbezogene (pragmatische) Reflexionen
auf Wortebene: <ul style="list-style-type: none"> • Wortarten und Flexion • Wortbildung auf Satzebene: <ul style="list-style-type: none"> • Satzglieder und Attribute • Satzarten • komplexe Sätze auf Textebene: <ul style="list-style-type: none"> • Textkohäsion 	Bedeutungsbeziehungen zwischen sprachlichen Ausdrücken Mehrdeutigkeiten, idiomatische Wendungen u. a. m.	Sprachgebrauch in Rede und Gespräch Sprachgebrauch in Texten
Sprache und Sprachgebrauch unter weiteren Gesichtspunkten reflektieren (z. B. historisch-diachrone, varietätenbezogene, philosophische Reflexion) ¹²		

Abbildung 1: Teilfelder sprachlicher Reflexion (Budde et al., 2012, S. 133)

Da die Fähigkeit, grammatische Strukturen zu reflektieren, aber prozedurales Wissen voraussetzt und deklaratives Wissen (etwa in Form von Regeln oder Merksätzen) nicht *direkt* handlungsleitend und sprachgebrauchssteuernd wirkt, gilt es zunächst, prozedurales Wissen zu sichern und weiter auszubauen. Dennoch wird in der fachdidaktischen Literatur das Potential expliziten Wissens, über das die Schüler*innen verfügen und das sie ggf. auch benennen und beschreiben können, auf das sprachliche Können positiv eingeschätzt. Denn es unterstützt die Schüler*innen dabei, „spezifische Merkmale des sprachlichen Inputs zu bemerken“, diesen „mit ihrem eigenen Output zu vergleichen und auf der Grundlage dieser Vergleiche Hypothesen ihres impliziten (sprachlichen) Wissens zu bestätigen oder zu verwerfen“ (Gnutzmann, 2003, S. 338; vgl. Häcki-Buhofer, 2002, S. 29; Bredel, 2007, S. 98; 119).

Das Ziel ist also, die Schüler*innen nicht nur zu einem grammatikalisch und lexikalisch korrekten, sondern auch zu einem bewussten, selbstverantwortlichen und für die eigenen kommunikativen Absichten angemessenen Umgang mit Sprache zu befähigen. Hierfür sind nicht nur ein umfangreicher und differenzierter persönlicher Wortschatz notwendig, sondern auch Kenntnisse der standardsprachlichen Normen sowie möglichst vieler anderer Varietäten und Sprechstile. Eigenes und fremdes Sprachhandeln sollen die Schüler*innen hinsichtlich seiner Angemessenheit beurteilen können (vgl. Ulrich, 2011, S. 18; Schiewe, 2011, S. 26). Dabei dient deklaratives Wissen als Instrument, „um die Leistungen von Sprache [...] bei der Lösung kommunikativer und kognitiver Aufgaben sowie der Verfolgung eigener Ziele in verschiedenen gesellschaftlichen Kommunikations- und Praxisbereichen kritisch bewerten und beurteilen zu können“ (Kilian, 2011, S. 35).

Wie dieses Ziel erreicht werden kann, wird im nächsten Abschnitt dargestellt.

¹² Hier bietet sich eine enge Verknüpfung mit dem Literaturunterricht an.

3.1 Kompetenzen im Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘

Im Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ werden mit den KERMIT-8-Aufgaben folgende Kompetenzen erfasst:

Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten:

- beim Sprachhandeln die Inhalts- und Beziehungsebene im Zusammenhang mit den Grundfaktoren sprachlicher Kommunikation erkennen und berücksichtigen (4.1.1)
- grundlegende Textfunktionen erfassen, insbesondere Information (z. B. Zeitungsmeldung), Regulierung (z. B. Gesetzestext), Appell (z. B. Werbeanzeige), Kontakt (z. B. Beschwerde), Selbstdarstellung (z. B. Tagebuch); ästhetische Funktion (z. B. Gedicht) (4.1.3)
- beim Sprachhandeln einen differenzierten Wortschatz gebrauchen einschließlich umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen in Kenntnis des jeweiligen Zusammenhangs (4.1.4)
- „Sprachen in der Sprache“ kennen und in ihrer Funktion unterscheiden: [...] ¹³ gesprochene und geschriebene Sprache (4.1.5)

Textbeschaffenheit analysieren und reflektieren:

- sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern; Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten, Satzreihe, Satzgefüge; Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme/Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1)

Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprechen, Schreiben und Textuntersuchung nutzen:

- Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1)
- Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2)
- grammatische Kategorien und ihre Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen kennen und nutzen, insbesondere Tempus, Modus (Indikativ, Konjunktiv I/II), Aktiv/Passiv; Genus, Numerus, Kasus; Steigerung (4.3.3)

Laut-Buchstaben-Beziehungen kennen und reflektieren:

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

¹³ An dieser Stelle wurden Auslassungen vorgenommen, da nicht alle in diesem Standard genannten Aspekte mit den KERMIT-8-Aufgaben erfasst werden.

3.2 Kompetenzstufenmodell für den Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ – Kurzform

Für den Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ wurde ein fünfstufiges Kompetenzstufenmodell (IQB, 2014) entwickelt. Dieses Modell bezieht sich auf den Mittleren Schulabschluss, kann aber auch als Maßstab zur Beschreibung des bereits erreichten Kompetenzniveaus von Schüler*innen in der Jahrgangsstufe 8 angewendet werden. Ein integriertes Kompetenzstufenmodell liegt für diesen Bereich noch nicht vor.

Stufe 1: bis 390 Punkten (Mindeststandard verfehlt)

Auf dieser Stufe können Schüler*innen mit hoher Wahrscheinlichkeit Aufgaben lösen, bei denen lediglich **einfaches prozedurales Wissen**, vor allem in den Bereichen der Morphologie und der Morphosyntax wiedergegeben werden muss. Sie sind jedoch noch nicht in der Lage, schulgrammatische Fachbegriffe anzuwenden oder wiederzugeben.

Stufe 2: Werte von 391 bis 470 Punkten (Mindeststandard)

Schüler*innen auf dieser Stufe verfügen über **deklaratives Wissen** über einige basale Wortarten, insbesondere über die Tempusformen der Verben, sowie über einfache semantische Beziehungen und sind in der Lage, dieses Wissen – auch kontextsensitiv – anzuwenden.

Stufe 3: Werte von 471 bis 550 Punkten (Regelstandard)

Auf dieser Stufe meistern Schüler*innen mit hoher Wahrscheinlichkeit neben **morphologiebezogenen** und einfachen **syntaktischen** Aufgaben auch solche, bei denen Bedeutungen von komplexeren Ausdrücken anzugeben oder Bedeutungsbeziehungen in einem komplexen Kontext zu erkennen sind. Auch können sprachliche Transferleistungen von einer Sprache in eine andere erbracht werden.

Stufe 4: Werte von 551 bis 630 Punkten (Regelstandard plus)

Schüler*innen auf dieser Stufe bewältigen mit hoher Wahrscheinlichkeit Aufgaben, die auf **explizites syntaktisches bzw. semantisches Wissen abzielen**. Sie sind außerdem in der Lage Aufgaben zu lösen, bei denen morphologisches Wissen im Hinblick auf die Unterscheidung von Formen des **Indikativs und Konjunktivs** erforderlich ist.

Stufe 5: Werte ab 631 Punkten (Optimalstandard)

Auf dieser Stufe verfügen Schüler*innen **über komplexe morphologische Fähigkeiten und demonstrieren einen zuverlässigen Abruf ihrer Kenntnisse aus dem mentalen Lexikon. Darüber hinaus sind sie in der Lage, syntaktisch-semantische Einheiten zu erfassen**; insbesondere zeigen sie Wissen zu Satzgliedern.

Nicht alle Aspekte des Kompetenzbereichs ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ können in diesem Kompetenzstufenmodell wie auch in den KERMIT-8-Aufgaben berücksichtigt werden. Dies liegt zum einen daran, dass sich einige Kompetenzen einer groß angelegten Testung entziehen. So kann beispielsweise Wissen über dialektale Verwendungsweisen als Teil der Kompetenz *„Sprache in der Sprache“ kennen und in ihrer Funktion unterscheiden* nicht erfasst werden, da Schüler*innen je nach regionaler Herkunft bevorteilt bzw. benachteiligt wären. Auch Aufgaben zu gelingender und misslingender Kommunikation gestalten sich im Rahmen dieser Testung schwierig, da die Kommunikationsbedingungen stark an konkrete Kommunikationssituationen gebunden sind, die man innerhalb dieser Testung nicht authentisch nachstellen kann. Dennoch wird versucht, auch den Fokus auf syntaktische und semantische Markierungen von Sprecherinnen- und Sprechereinstellungen zu legen, da diese im höchsten Maße

alltagsrelevant für die Schüler*innen sind. Zum anderen ist der Kompetenzbereich so umfangreich, dass nicht alle Aspekte innerhalb eines 40-minütigen Tests erfasst werden können. Diese Kompetenzen¹⁴ müssen aber natürlich ebenfalls im Unterricht berücksichtigt werden.

3.3 Anregungen für den Unterricht im Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘

Grammatik- und Sprachreflexionsunterricht – Form und Funktion von Sprache

Bredel (2007, S. 154) unterscheidet den Grammatik- vom Sprachreflexionsunterricht: Im *Grammatikunterricht* werden *Sprachstrukturen* thematisiert mit dem Ziel, Einsichten in die Sprach- und in die Schriftstruktur zu gewinnen sowie über formale Muster beim schriftsprachlichen Handeln zu verfügen. Im *Sprachreflexionsunterricht* wird der *Sprachgebrauch* thematisiert mit dem Ziel, Einsichten in das sprachliche Handeln zu gewinnen und darauf aufbauend einen reflexiven Sprachgebrauch als „Ablösung vom bloß gewohnheitsmäßigen Gebrauch“ (Neuland, 1994, S. 32) zu betreiben. Bredel betont, dass für eine erfolgreiche Vermittlung sowohl Lehrenden als auch Lernenden die Inhalte und Ziele dieser beiden Ansätze bewusst sein müssen.

Funktionale Orientierung – authentische Texte und Gespräche – integrativer Ansatz

Im Sinne eines funktional ausgerichteten Unterrichts ist es aber ebenso wichtig, Übergänge zwischen diesen Teilbereichen zu schaffen und somit Form und Funktion von Sprache miteinander in Beziehung zu setzen. Weil sprachliche Strukturen nicht isoliert, sondern nur innerhalb von konkreten Verwendungszusammenhängen bestimmte Funktionen erfüllen können, sollen authentische Gespräche und Texte als Untersuchungsgegenstände verwendet/herangezogen werden. Damit wird der Grammatik- und Sprachreflexionsunterricht wiederum in den allgemeinen Unterricht eingebettet (vgl. Köller, 1983, S. 31; Budde et al., 2012, S. 144; Hoffmann, 2011, S. 38-39). Verzahnungen bestehen dabei mit den Kompetenzbereichen ‚**Schreiben**‘ und ‚**Lesen – mit Texten und Medien umgehen**‘, aber auch mit dem Kompetenzbereich ‚**Sprechen und Zuhören**‘.

Verzahnung mit dem Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘

Grammatische Untersuchungen können dort ansetzen, wo die Sprache in Texten komplex wird und aufgrund dieser Komplexität Verständnisschwierigkeiten entstehen. Nach und nach können – je nach Textgrundlage und Bedarf der Schüler*innen – verschiedene Aspekte fokussiert werden, etwa der Satzbau, die Verwendung von Adjektiven, Partizipien, indirekter Rede oder Kohäsionsmitteln wie Pronomen, Konjunktionen und Konnektivpartikeln (z. B. „dann“, „deswegen“, „währenddessen“).

Beim Lesen von Texten können **komplexe Wörter** eine besondere Herausforderung darstellen. Einzelne Wortbausteine eines Kompositums müssen zum Beispiel sowohl identifiziert als auch in ihrer Funktion im gesamten Wort erfasst werden. Nur sehr gebräuchliche Komposita (z. B. „*Stuhlbein*“ oder „*Fahrrad*“) werden von kompetenten Leserinnen und Lesern in der Regel ganzheitlich aus dem mentalen Lexikon abgerufen. Schwächere Leserinnen und Leser hingegen haben oft noch Schwierigkeiten beim **Dekodieren** komplexer Wörter. Sie profitieren von Übungen,

¹⁴ Dabei handelt es sich um folgende Kompetenzen: beim Sprachhandeln die Inhalts- und Beziehungsebene im Zusammenhang mit den Grundfaktoren sprachlicher Kommunikation erkennen und berücksichtigen: gelingende bzw. misslingende Kommunikation, öffentliche bzw. private Kommunikationssituationen; grundlegende Textfunktionen erfassen, insbesondere Information (z. B. Zeitungsmeldung), Regulierung (z. B. Gesetzestext), Appell (z. B. Werbeanzeige), Kontakt (z. B. Beschwerde), Selbstdarstellung (z. B. Tagebuch), ästhetische Funktion (z. B. Gedicht); „Sprachen in der Sprache“ kennen und in ihrer Funktion unterscheiden: z. B. Standardsprache, Umgangssprache, Dialekt, Gruppensprachen, Fachsprachen; Sprechweisen unterscheiden und beachten: z. B. gehoben, derb, abwertend, ironisch; Mehrsprachigkeit (Schüler*innen mit anderer Muttersprache und Fremdsprachenlernen) zur Entwicklung der Sprachbewusstheit und zum Sprachvergleich nutzen; ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels kennen und bewerten: z. B. Bedeutungswandel; Möglichkeiten der Textstrukturierung kennen und nutzen.

die ihnen helfen, **bedeutungstragende Einheiten** zu erkennen. Werden Wortbildungen in Texten mit den Schüler*innen regelmäßig thematisiert, ihr Aufbau gemeinsam beschrieben und ihre Bedeutung bestimmt, wird **morphologische Bewusstheit** aufgebaut. Solche grundlegenden Einsichten in die morphologische Struktur von Wörtern helfen den Lernenden beim Erlesen komplexer Wörter. Außerdem unterstützt ein solches Vorgehen auch das Textverstehen. Das Wissen ist zudem **transferfähig** (vgl. Bangel und Müller, 2014), denn gerade in Fachtexten kommen Komposita häufig vor – der Nutzen morphologischer Bewusstheit ist also **fächerübergreifend**.

Wie lässt sich morphologische Bewusstheit überprüfen und fördern?

Wortfamilien bilden

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

Wortstämme unterstreichen

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

Wörter in Wortbausteine zerlegen

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

Verzahnung mit dem Kompetenzbereich ‚Schreiben‘

Eine Verzahnung des Grammatik- und Sprachreflexionsunterrichts mit dem Schreibunterricht bietet sich an, weil die Sprachreflexion eine Distanzierung vom routinierten Sprachhandeln voraussetzt und die Verschriftung von Sprache eine Distanz schafft. Zudem werden sprachliche Strukturen sichtbar gemacht. Wichtig ist, dass mit den Schreibarrangements konkrete Schreibziele verfolgt werden und dass sie kooperativ ausgelegt und/oder rückmeldeorientiert sind. Damit beinhalten sie ein gemeinsames Reflektieren über sprachliche Formen und Textnormen (vgl. Bredel, 2007, S. 22 ff.; Lehnen, 2011, S. 145; Fix, 2008, S. 125).

Induktive Vorgehensweise

Bei der Untersuchung von Sprache und ihrem Gebrauch sollten die Schüler*innen zu einem forschenden und experimentierenden Umgang mit Sprache ermutigt werden. Ausgehend von geeigneten Materialien sollen sie strukturelle Regelmäßigkeiten selbst entdecken und an weiteren Materialien überprüfen. Erst in einem letzten Schritt erfolgt – unterstützt durch ein schülergerechtes Grammatikwerk – die Benennung des beobachteten Sprachphänomens. Zu einer forschenden Vorgehensweise gehört auch, dass im Falle der Mehrsprachigkeit Bezüge zu den Erstsprachen hergestellt werden.

Die eigenen strukturbezogenen Analysen der Schüler*innen sollten nach Möglichkeit in konkrete Anwendungen im Rahmen von Textproduktionen übergehen.

Einschränkungen

Da die Arbeit mit authentischen Gesprächen und Texten keinen umfassenden Überblick über das Sprachsystem als Ganzes gewährleisten kann, sondern lediglich die Reflexion über den Gebrauch von Systemelementen in unterschiedlichen Kontexten (vgl. Bredel, 2007, S. 326), sind neben der Arbeit mit authentischen Texten „immer wieder auch Phasen systematischen Lernens notwendig, in denen gezielt sprachliche Begriffe und Analyseoperationen eingeführt sowie bereits erworbene Kenntnisse systematisiert und vertieft werden“ (Budde et al., 2012, S. 144). Hierzu empfiehlt sich die Arbeit mit einem geeigneten Lehrwerk, einer Schüler-Grammatik und Übungsmaterialien (Hinweise auf geeignete Materialien: s. Anhang). Differenzierungsmöglichkeiten ergeben sich, wenn leistungsstärkere Schüler*innen Übungsaufgaben für ihre Mitschüler*innen selbst erstellen. Selbstverständlich sind diese vor ihrem Einsatz sorgfältig von der Lehrkraft zu überprüfen.

Wichtig bei der Auseinandersetzung mit authentischen Texten ist zudem, dass zunächst solche Texte als Untersuchungsgegenstände ausgewählt werden, die hinsichtlich des jeweils zu untersuchenden sprachlichen Phänomens zunächst sprachlich normkonform sind und typische, eindeutig klassifizierbare Beispiele liefern. Die Untersuchung des jeweiligen Phänomens kann im Sinne einer Differenzierung mehr oder weniger stark durch die Aufgabenstellung gelenkt werden. Erst nach der Untersuchung normkonformer Fälle sollten Texte eingesetzt werden, bei denen Normabweichungen vorhanden sind – seien diese intendiert oder nicht. Denn eine Sprachreflexion, die „an Texten und Sprachverwendungssituationen ansetzt, in denen Sprache für die Schüler tatsächlich ‚frag-würdig‘ wird“, wie es u. a. Budde et al. (2012, S. 141) empfehlen, setzt das Vorhandensein einer Vergleichsebene, also das bewusste oder implizite Kennen der Norm, voraus. Nur so können Abweichungen von der Norm (z. B. in literarischen Texten, Werbeslogans, Schlagzeilen, aber auch sprachliche Fehler oder grammatisch-stilistische Auffälligkeiten in Schülertexten) erkannt werden (vgl. Kilian, 2011, S. 44).

Norm vs. System

Wichtig ist an dieser Stelle, zwischen ‚Norm‘ und ‚System‘ zu unterscheiden. Während die schulische, aber auch die alltägliche Vorstellung von Grammatik – im Gegensatz zur linguistischen deskriptiven Perspektive – stark normativ geprägt ist, ist „die überwiegende Menge sprachlicher Strukturen [...] nicht durch die Norm, sondern durch das System definiert“ (Bredel, 2007, S. 135). Zahlreiche Verwendungen in authentischer gesprochener und geschriebener Sprache verstoßen zwar gegen normative Regeln, sind aber dennoch systemkonform. Die Schüler*innen sollen nicht nur die standard- und schriftsprachlichen Regeln kennen, sondern sich auch des Variantenreichtums und der situativen Gebundenheit von Sprache bewusst werden. Die Bewertung von Sprache erfolgt dann „nicht im Sinne des dichotomischen Maßstabs von ‚richtig – falsch‘, sondern im Sinne eines Kontinuums zwischen ‚angemessen‘ und ‚unangemessen‘“ (Schiewe, 2011, S. 25-26). Dabei kann die Angemessenheit sprachlicher Äußerungen aber nur vor dem Hintergrund der jeweiligen Kommunikationssituation beurteilt werden.

Normfragen können mit den Schüler*innen mit Blick auf Sprachvariation und Sprachwandel reflektiert werden. Ausgangspunkt einer solchen Reflexion kann die Betrachtung grammatischer Zweifelsfälle sein wie z. B. die Verwendung des Dativs nach der Präposition „wegen“ oder die

Satzstellung von Kausalsätzen in gesprochener Sprache: „Ich bin zu spät, weil der Bus stand im Stau“ (vgl. Budde et al., 2012, S. 142).

Als methodische „Schrittfolge“ wird empfohlen, dass die Schüler*innen in einem ersten Schritt spontan und auf der Grundlage ihres impliziten Sprachwissens zu den jeweiligen Auffälligkeiten Stellung nehmen und diese zunächst ohne Hilfsmittel im Plenum oder in der Gruppe zu begründen versuchen. Diese Begründungen überprüfen sie dann, indem sie Vergleiche mit ähnlichen Strukturen in anderen Varietäten des Deutschen anstellen. Erst dann werden die sprachlichen Phänomene und die jeweils vorliegenden Normabweichungen mithilfe von Grammatiken oder Wörterbüchern beschrieben. Dies kann in Gruppen- oder in Einzelarbeit erfolgen. Auf diese Weise gelangen die Schüler*innen schrittweise zu einer Beurteilung einer vorliegenden Normabweichung auf der Grundlage des Vergleichs mit einer Sprachnorm bzw. einer Regularität des Sprachsystems (vgl. Kilian, 2011, S. 44).

Weitere Reflexionsanlässe

Im schulischen und außerschulischen Alltag finden sich zahlreiche Anlässe für Sprachreflexion. Bei der Auswahl eines Reflexionsanlasses sollten „neben der kognitiven Ebene auch subjektive (motivationale, emotionale) Aspekte berücksichtigt werden.“ Denn die Schüler*innen sollen „erfahren, dass sprachliche Phänomene für sie relevante Gegenstände sind, über die man sich verständigen kann, [und] dass Sprachthematisierung ihren Alltag und ihre Erfahrungen mit Sprache zum Gegenstand hat. Sie sollen [...] die Verständigung über Sprache und Kommunikation als Teil der Auseinandersetzung über sich, ihr Umfeld und die Öffentlichkeit kennenlernen“ (Peyer, 2011, S. 102).

So kann die Mehrsprachigkeit in der Klasse genutzt werden, indem immer wieder Vergleiche – z. B. hinsichtlich der Grammatik, der Abgrenzung von Wortfeldern oder sprachlicher Handlungsformen – zwischen den verschiedenen Sprach- und Kommunikationskulturen angestellt werden. Aber auch der Vergleich von verschiedenen dialektal, soziokulturell oder fachsprachlich geprägten Varietäten bietet sich an. So kann ein und derselbe Sachverhalt in verschiedenen Varietäten ganz unterschiedlich ausgedrückt werden. Werden die Effekte dieser verschiedenen Varianten diskutiert, wird die sprachliche Intuition der Schüler*innen gestärkt; Entscheidungen für oder gegen die Verwendung einzelner Varianten in bestimmten kommunikativen Zusammenhängen können dann von den Schüler*innen bewusster getroffen werden (vgl. Budde et al., 2012, S. 142; Bredel, 2007, S. 135).

Insbesondere die Auseinandersetzung mit digitalen Kommunikationsformen wie Twitter, WhatsApp-Nachrichten oder Instagram-Kommentaren birgt ein hohes Motivationspotential, da die Schüler*innen hierbei die Rolle von „Expertinnen und Experten“ einnehmen können. Sie können selbst authentisches Material (Audio- und Videomitschnitte, SMS, Twitter-Nachrichten etc.) sammeln und analysieren; bei der Auseinandersetzung mit mündlichen Daten sollten dabei auch Transkripte erstellt werden, anhand derer die Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Sprachverwendung deutlich gemacht werden. Hier wird der Kompetenzbereich **„Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“** also auch mit dem Kompetenzbereich **„Sprechen und Zuhören“** verknüpft. Die Ergebnisse der Untersuchungen mündlicher Daten können wiederum zur Untersuchung von Kommunikationsformen wie Twitter etc. herangezogen werden, da diese zwar medial schriftlich, konzeptionell aber tendenziell eher mündlich sind und auch ihre eigenen kommunikativen Gelingensbedingungen aufweisen. Wichtig ist dabei, dass es sich um

authentisches Material handelt, da Versuche, das heterogene Konstrukt von Jugendsprache aus Erwachsenenperspektive nachzuziehen, fast immer zum Scheitern verurteilt sind. Dies wirkt sich dann nachteilig auf die Motivation der Schüler*innen aus.

Neben der synchronen kann zudem eine diachrone Betrachtungsweise eingenommen werden, wenn – insbesondere in Verbindung mit dem Literaturunterricht – Vergleiche zwischen Schriftzeugnissen früherer Sprachstufen und dem Gegenwartsdeutschen angestellt werden.

Arbeit mit Wörterbüchern und Grammatiken

Die Arbeit mit Nachschlagewerken wird in den Bildungsstandards als eine der Methoden und Arbeitstechniken im Bereich **„Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“** aufgeführt. Beim Umgang mit Wörterbüchern gilt es, deren Potential auszuschöpfen und sie nicht nur zur Kontrolle der Rechtschreibung zu nutzen: Auch grammatische, semantische und etymologische Aspekte können mithilfe von Wörterbüchern herausgearbeitet werden. Dabei können natürlich auch digitale Wörterbücher genutzt werden. Es empfiehlt sich, im Unterricht die Vor- und Nachteile von gedruckten und digitalen Wörterbüchern zu thematisieren, verschiedene Online-Wörterbücher vorzustellen und miteinander zu vergleichen. So dient der Umgang mit digitalen Wörterbüchern nicht nur der Wortschatzerweiterung und -vertiefung, sondern auch dem Ausbau medialer Kompetenzen, wie z. B. dem Erlernen von Suchstrategien und der Bewertung der Akzeptabilität von Quellen. Auch der produktive Umgang mit „neuen“ Medien kann gefördert werden, wenn im Zuge der Arbeit an umfangreicheren Projekten – auch im fächerübergreifenden Unterricht – komplexe Themenfelder erschlossen und in einem gemeinsamen digitalen Wörterbuch (als Wiki) festgehalten werden. Besonders interessant ist hierbei die Möglichkeit, Querverbindungen in Form von Links zwischen den einzelnen Einträgen zu erstellen und somit semantische Relationen abzubilden (vgl. Müller & Siever, 2011; Heinz & Horn, 2011).

Zudem sollte der Grammatikunterricht auch die Arbeit mit einer Schüler-Grammatik beinhalten. Denn nicht alle grammatischen Aspekte können anhand von authentischen Texten systematisch erfasst werden. Die Schüler*innen könnten hier ein Grammatik-Portfolio anlegen, in dem das grammatische System des Deutschen sukzessive schülergerecht abgebildet und, wenn möglich, mit Beispielen aus authentischen Texten versehen wird. Alternativ bietet sich auch hier die gemeinsame Erstellung eines Grammatik-Wiki an. Hierdurch eröffnen sich auch Differenzierungsmöglichkeiten.

Fazit

Der Kompetenzerwerb im Bereich **„Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“** kann und sollte auf vielfältige Weise mit dem Kompetenzerwerb in den Kompetenzbereichen **„Sprechen und Zuhören“**, **„Schreiben“** und **„Lesen – mit Texten und Medien umgehen“** verbunden werden, indem er mit der Rezeption authentischer Gespräche und Texte sowie der Produktion eigener Texte einhergeht. Die Untersuchung grammatischer Phänomene sollte dabei auf induktivem Wege erfolgen, einer methodischen Zugangsweise, die den Schüler*innen ein forschendes Entdecken sprachlicher Strukturen ermöglicht. Die Benennung grammatischer Kategorien ist dabei als letzter Schritt zu sehen, nicht als Ausgangspunkt der Untersuchung. Wichtig ist, dass zunächst typische Beispiele untersucht werden, die eindeutig klassifizierbar sind. Denn nur wenn Normen und Regularitäten bekannt sind, lassen sich Abweichungen davon als solche erkennen und untersuchen. Werden bewusste Normabweichungen betrachtet, sind insbesondere die damit verbundenen kommunikativen Funktionen zu thematisieren.

Damit die Schüler*innen einen umfassenden Überblick über das Sprachsystem erhalten können, sollten zusätzlich zu der Arbeit mit authentischen Texten auch geeignete Nachschlagewerke (Grammatiken und (Online-)Wörterbücher) hinzugezogen werden.

4. Sprachgebrauchsaufgaben

Aufgabe 1: Aufbruch

Im Folgenden findest du einen literarischen Text.

Hinweis: Die nachfolgenden Teilaufgaben dieser Aufgabe beziehen sich vor allem auf die **sprachliche Gestaltung** des Textes und nicht auf seinen Inhalt.

Aufbruch

von Ulla Hahn

- 1 Im Treppenhaus drang durch die dünnen Wände die Stimme des Nachrichtensprechers: Dreihundertzwanzigtausend Arbeiter in der Metallindustrie ausgesperrt. Härteste Machtprobe seit Bestehen der Bundesrepublik. Streik droht sich auf Nordrhein-Westfalen auszuweiten.
- 5 Hinter mir fiel die Haustür ins Schloss. Daher also wehte bei Kowalskis der Wind. Büchergilde, Heine, Zuckererbsen, Tarifrunde, Streik, Aussperrung, Arbeitnehmer, Arbeitgeber, und wie selbstgewiss Kowalski das Ei geköpft hatte. Was unterschied Astrids Familie von meiner? Arm waren wir beide. Doch unsere Armut, der Mangel der Altstraße 2, wurde anders erfahren und gelebt.
- 10 Die Armut der Familie Palm war eine verdrossene, gleichwohl erduldeten Armut. Sie wurde hingenommen. Weil sie erträglich war. Da war das eigene Häuschen, auch wenn es weniger Platz bot als die Genossenschaftswohnung der Kowalskis. Da war der Garten, in dem man frei entscheiden konnte, ob man Erbsen oder Möhren oder beides ziehen wollte. Dann musste man aufs Gedeihen hoffen, was wiederum eine
- 15 **Ergebenheit** lehrte, wie sie vielen Landleuten eigen ist. Eine **Ergebenheit**, die weiß, wie wenig es nützt zu hoffen, zu hadern oder zu beten, und sei es nur darum, dass die Bohnenernte nicht verdorrte. Dennoch: Hier war man sein eigener Herr, und der Vater hatte seinen Schuppen, seine Werkzeuge, die er erfinderisch zu nutzen verstand. Und dann die Dorfgemeinschaft. Meine Familie zählte zu den **Eingesessenen**.
- 20 **Eingesessen**. Ein Wort, das mir gefiel, dickärschig, behäbig, nicht von der Stelle zu kriegen. **Eingesessen**, hineingesessen, immer tiefer hinein in das Leben im Dorf. Einen festen Platz haben. Einen angestammten Platz. Angestamm-t wie Äste und Zweige, getragen vom Stamm. Anerkannt. Sicher.

Copyright Text: Ulla Hahn, Aufbruch © 2009, Deutsche Verlags-Anstalt, München, in der Penguin Random House Verlagsgruppe GmbH

Copyright Teilaufgaben: IQB e. V., Lizenz: Creative Commons (CC BY). Volltext unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>

Aufgabenmerkmale

Thema	Sprachreflexion anhand eines literarischen Textes mit dem Fokus auf syntaktische und morphologische Strukturen
Aufgabenbeschreibung	Bei dem Aufgabenstamm handelt es sich um einen kurzen (249 Wörter) literarischen Text in Form eines Auszugs aus dem Roman „Aufbruch“ von Ulla Hahn, der durch stellenweise komplexe Syntax mit elliptischen Strukturen gekennzeichnet ist. Die Wortwahl umfasst sowohl alltägliche als auch metaphorische Begriffe. Zudem sind gesellschafts- und sozialpolitische Termini wie „ <i>Tarifrunde</i> “, „ <i>Arbeitnehmer</i> “, „ <i>Aussperrung</i> “ sowie metaphorisch aufgeladene Ausdrücke wie „ <i>angestammt</i> “ (assoziiert mit Naturbildern wie „ <i>Stamm</i> “ und „ <i>Äste</i> “) präsent. Die Teilaufgaben konzentrieren sich vor allem auf Satzstrukturen und morphologische Wortartenmerkmale, die unter vorgegebenen Fragestellungen im Hinblick auf unterschiedliche Aspekte der Sprachbetrachtung untersucht werden sollen. Die Bearbeitung der Teilaufgaben erfordert die Anwendung und Wiedergabe grammatischen Wissens in prozeduraler und deklarativer Form.
Textform	Literarischer Text
Fokus	HSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb, Pronomen), - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): Synonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1); Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1)

Teilaufgabe 1.1

Zu Beginn des Textes finden sich unvollständige Sätze. Solche Sätze nennt man Ellipsen.

Welches Wort muss der folgenden Ellipse aus Zeile 3 bis 4 vorangestellt werden, damit ein vollständiger Satz entsteht? Fülle die Lücke.

„..... *Streik droht sich auf Nordrhein-Westfalen auszuweiten.*“

RICHTIG	Der ODER Dieser ODER Ein
---------	--------------------------

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb, Pronomen), - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): Synonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1); Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, die **Satzstruktur des vorliegenden Zitats** zu analysieren und ein passendes Wort als Teil des **prozeduralen Wissens** zu ergänzen. Die Schüler*innen müssen in der vorgegebenen Satzstruktur den fehlenden Artikel identifizieren und einsetzen, um

einen grammatikalisch vollständigen Satz zu bilden. Die Teilaufgabe wird zum einen dadurch erleichtert, dass das **deklarative Wissen**, das in Ellipsen systematisch Satzbestandteile ausgelassen werden, in der Aufgabenstellung enthalten ist. Zum anderen ist ein Teil der Vorfeldbesetzung, die hier ergänzt werden muss, bereits gegeben und sehr frequent, sodass der fehlende Artikel aus dem syntaktischen und morphologischen Kontext geschlossen werden kann. Zudem sind alle notwendigen Satzglieder vorhanden.

Teilaufgabe 1.2

„Dreihundertzwanzigtausend Arbeiter in der Metallindustrie ausgesperrt.“

a) Welches Wort fehlt hier?



b) Um welche Wortart handelt es sich bei diesem Wort?



RICHTIG	a)	sind/wurden/werden
	b)	(Hilfs-)Verb

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb, Pronomen), - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): Synonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1); HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet in Teilaufgabe a) die Fähigkeit, die **Satzstruktur des vorliegenden Zitats** zu analysieren und den fehlenden Teil der **Passivklammer** selbstständig als Teil des prozeduralen Wissens zu ergänzen.

Die Teilaufgabe b) prüft das Wissen über die Wortart des fehlenden Wortes. Zur Bestimmung der Wortart ist sowohl **deklaratives Wortartenwissen** sowie grammatikalisches Wissen über die Satzstruktur des Deutschen notwendig, um zu erkennen, dass es sich hier um eine Passivkonstruktion handelt, die in der linken Satzklammer ein Hilfsverb verlangt und dieses dann auch korrekt als (Hilfs-)Verb bezeichnen zu können. Erleichtert wird die Bearbeitung hier dadurch, dass der rechte Teil der **Prädikatsklammer** vorhanden ist und das passende Hilfsverb auf Basis grammatikalischen Wissens ergänzt werden kann.

Teilaufgabe 1.3

Wie müsste die folgende Ellipse als vollständiger Satz lauten?

„Härteste Machtprobe seit Bestehen der Bundesrepublik.“



RICHTIG	sinngemäß: Das/Es ist die härteste Machtprobe seit (dem) Bestehen der Bundesrepublik.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb, Pronomen), - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): Synonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1); Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, **die Satzstruktur des vorliegenden Zitats** zu analysieren und Satzglieder als Teil des **prozeduralen Wissens** zu ergänzen.

Die Antwort erfordert die Ergänzung des Subjekts („Das/Es“), des Prädikats („ist“) sowie des Artikels („die“) vor „härteste Machtprobe“. Der Artikel „dem“ vor „Bestehen der Bundesrepublik“ ist optional, da die Präposition „seit“ sowohl mit als auch ohne den bestimmten Artikel verwendet werden kann. Erschwert wird die Bearbeitung nicht nur dadurch, dass zwei zentrale Satzglieder fehlen, sondern auch dadurch, dass das Subjekt hier ein Pronomen ist. Schüler*innen müssen also auch erkennen, dass dieses Pronomen hier einen anaphorischen Verweis auf eine vorherige Textstelle darstellt.

Wie müsste die folgende Ellipse als vollständiger Satz lauten?

„Härteste Machtprobe seit Bestehen der Bundesrepublik.“

✍ Das ist die härteste Machtprobe seit dem Bestehen der Bundesrepublik

Scan aus der Pilotierung

Die Schüler*innen, die Schwierigkeiten bei der syntaktischen Analyse haben, könnten versuchen, die Lösung in Anlehnung an Teilaufgabe 1.1 zu gestalten:

Wie müsste die folgende Ellipse als vollständiger Satz lauten?

„Härteste Machtprobe seit Bestehen der Bundesrepublik.“

Die härteste Machtprobe seit Bestehen der Bundesrepublik

Scan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 1.4

Im Text finden sich einige Komposita/Wortzusammensetzungen, die aus mindestens zwei Nomen/Substantiven bestehen. Nenne drei.

-
-
-

RICHTIG	Drei der folgenden möglichen Komposita werden genannt: Treppenhaus UND/ODER Nachrichtensprecher UND/ODER Metallindustrie UND/ODER Machtprobe UND/ODER Bundesrepublik UND/ODER Haustür UND/ODER Büchergilde UND/ODER Zuckereerbse(n) UND/ODER Tarifrunde UND/ODER Arbeitnehmer UND/ODER Arbeitgeber UND/ODER Genossenschaftswohnung UND/ODER Landleute UND/ODER Bohnenernte UND/ODER Dorfgemeinschaft UND/ODER Werkzeug(e)
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb, Pronomen), - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): Synonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1); HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe prüft die Fähigkeit der Schüler*innen, ihr **deklaratives Wissen über die Wortart des Nomens/Substantivs** anzuwenden, um die entsprechenden Komposita im Text zu identifizieren. Dafür ist ein **Konzept der Wortbildungsart der Komposition** erforderlich, da diese nicht anhand eines Beispiels erklärt wird. Die Bearbeitung wird durch die Vielzahl an Komposita im Aufgabenstamm erleichtert, da die Schüler*innen auf eine größere Anzahl relevanter Beispiele zurückgreifen können.

Teilaufgabe 1.5

Woran kann man an der Schreibung des Wortes „Ergebenheit“ erkennen, dass es sich um ein Nomen/Substantiv handelt? Nenne zwei Merkmale.

-
-

RICHTIG	sinngemäß: Suffix/Substantiv-/Nomenendung/„-heit“
---------	---

	UND Großschreibung
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: weil man einen Artikel /„die“ davorsetzen kann

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2); HSA: grundlegende Regeln der Orthografie und Zeichensetzung kennen und beim Sprachhandeln anwenden // MSA: wichtige Regeln der Aussprache und der Orthografie kennen und beim Sprachhandeln berücksichtigen (4.4.1)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe prüft das Erkennen grundlegender morphologischer und orthografischer Merkmale von Nomen/Substantiven. Sie setzt **deklaratives Wissen** über Wortbildung und Rechtschreibung im Sprachhandeln voraus, insbesondere über **grammatische Morpheme** – in diesem Falle **Suffixe** und die Großschreibung von Nomen/Substantiven im Deutschen – und erfordert die Anwendung dieses Wissens. Um die Aufgabe korrekt zu lösen, müssen die Schüler*innen wissen, dass „-heit“ ein prototypisches Nomen-Suffix ist, das im Deutschen oft zur Substantivierung bzw. Nominalisierung von Adjektiven Anwendung findet (z. B. „*Ergebenheit*“, abgeleitet von „*ergeben*“ als partizipiales Adjektiv). Zudem müssen sie die satzinterne Großschreibung als Merkmal der deutschen Sprache erkennen.

Diese Teilaufgabe fokussiert nur morphologische Wortarteneigenschaften („*an der Schreibung*“), weshalb die Nennung des Artikels „*eine*“ hier als falsch zu werten wäre.

Teilaufgabe 1.6

„Was unterschied Astrids Familie von meiner? Arm waren wir beide. Doch unsere Armut, der Mangel der Altstraße 2, wurde anders erfahren und gelebt. Die Armut der Familie Palm war eine verdrossene, gleichwohl erduldete Armut.“

Die Ich-Erzählerin distanziert sich im Verlauf des Abschnitts (Zeilen 7 bis 10) von der Armut ihrer Familie. Wie wird diese Distanzierung sprachlich verdeutlicht? Erkläre.



RICHTIG	sinngemäß: Wechsel der Bezugswörter (von Possessivpronomen „meiner“/„unserer“ zu „Familie Palm“/„Altstraße 2“)
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb, Pronomen), - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): Synonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe prüft die Fähigkeit, das **deklarative Wissen** über sprachliche Kohärenzmittel und deren Funktion anzuwenden, um die schrittweise Distanzierung der Ich-Erzählerin von der eigenen Armut sprachlich zu erkennen und zu erklären. Hierzu müssen die Schüler*innen den Wechsel der Bezugswörter analysieren: Anfangs verwendet die Ich-Erzählerin die Possessivpronomen „*meiner*“ und „*unserer*“, die eine persönliche, direkte Verbindung zur Armut ihrer Familie schaffen. Im weiteren Verlauf des Textabschnitts ersetzt sie diese durch neutralere Bezeichnungen wie „*Familie Palm*“ und „*Altstraße 2*“, die die Distanzierung der Ich-Erzählerin somit sprachlich betonen.

Die Ich-Erzählerin distanziert sich im Verlauf des Abschnitts (Zeilen 7 bis 10) von der Armut ihrer Familie. Wie wird diese Distanzierung sprachlich verdeutlicht? Erkläre.

Es wurde anders erfahren und geteilt. „der Mangel der Altstraße 2.“ sonst hätte sich unser Mangel geschrieben

Scan aus der Pilotierung

Wenn es den Schüler*innen nicht gelingt, die sprachliche Distanzierung im Aufgabentext korrekt zu erklären oder sie das Konzept der Distanzierung der Ich-Erzählerin zu ihrer eigenen Familie nicht korrekt erkennen, könnten sie stattdessen Antworten geben, die die Distanzierung nur über den Vergleich der beiden Familien beschreiben.

Die Ich-Erzählerin distanziert sich im Verlauf des Abschnitts (Zeilen 7 bis 10) von der Armut ihrer Familie. Wie wird diese Distanzierung sprachlich verdeutlicht? Erkläre.

Es Sie fängt an beide Familien zu vergleichen und geht dann zur Familie Palm ganz rüber.

Scan aus der Pilotierung

Die Ich-Erzählerin distanziert sich im Verlauf des Abschnitts (Zeilen 7 bis 10) von der Armut ihrer Familie. Wie wird diese Distanzierung sprachlich verdeutlicht? Erkläre.

Es indem sie auf die Armut von der anderen Familie einget und ihre und der der anderen Familie „gleichsetzt“

Scan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 1.7

Welcher Wortart sind die fettgedruckten Wörter im folgenden Satz jeweils zuzuordnen?

Kreuze die jeweilige Wortart an.

„Da war **der** Garten, **in dem** man **frei** entscheiden konnte, ob man Erbsen **oder** Möhren oder beides ziehen wollte.“

		Konjunktion	Adjektiv	Präposition	Relativpronomen	Artikel
1.	der	<input type="checkbox"/>				
2.	in	<input type="checkbox"/>				
3.	dem	<input type="checkbox"/>				
4.	frei	<input type="checkbox"/>				
5.	oder	<input type="checkbox"/>				

RICHTIG	1.	der	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
RICHTIG	2.	in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	3.	dem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	4.	frei	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	5.	oder	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2)
Kompetenzstufe	1.) I, 2.) II, 3.) III, 4.) I, 5.) II
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe überprüft die Fähigkeit, vorgegebene Wörter korrekt ihrer jeweiligen Wortart zuzuordnen. Da die Wortarten bereits vorgegeben sind, erfordert die Aufgabe keine Reproduktion deklarativen Wissens, allerdings verlangt die Zuordnung eine syntaktische Analyse des Zitats – besonders im Hinblick auf das Erkennen des Artikels und des Relativpronomens. Hier dienen ebenfalls spezifische Flexionsmerkmale bzw. Flexionseigenschaften als spezifische **morphologische Identifikationsmerkmale** (vgl. 1 und 3). Zudem sind die Konjunktion „oder“ und die Präposition „in“ sehr frequent und somit leicht erkennbar, was die Bearbeitung der Teilaufgabe erleichtert. Eine Herausforderung könnte bei der Zuordnung des Adjektivs „frei“ auftreten, da es im gegebenen Zitat adverbial verwendet wird und hier keine morphologischen Merkmale der

Identifikation dienen. Jedoch ist auch das Adjektiv sehr frequent, sodass es den Schüler*innen keine Schwierigkeiten bereitet.

Teilaufgabe 1.8

Warum müssen die Kommas im folgenden Satz jeweils gesetzt werden?

„Eine *Ergebenheit*, die weiß, wie wenig es nützt zu hoffen, zu hadern oder zu beten, und sei es nur darum, dass die *Bohnenernte* nicht verdorrte.“

1. „Eine *Ergebenheit*, die ...“



2. „... zu hoffen, zu hadern ...“



3. „...nur darum, dass die ...“



RICHTIG	1.	sinngemäß: Relativsatz ODER Nebensatz ODER Das Substantiv/Nomen/„Ergebenheit“ wird näher beschrieben.
FALSCH	1.	alle anderen Antworten, auch: wegen des „die“
RICHTIG	2.	sinngemäß: Aufzählung
RICHTIG	3.	sinngemäß: Konjunktionalsatz ODER Nebensatz
FALSCH	3.	alle anderen Antworten, auch: wegen des „dass“

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1); HSA: grundlegende Regeln der Orthografie und Zeichensetzung kennen und beim Sprachhandeln anwenden // MSA: wichtige Regeln der Aussprache und der Orthografie kennen und beim Sprachhandeln berücksichtigen (4.4.1)
Kompetenzstufe	1.) III, 2.) II, 3.) IV
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

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

Dabei gibt es im Wesentlichen **drei** Kommatierungstypen, von denen zwei in der Aufgabe erkannt werden müssen:

Mustertyp 1: Komma bei **Aufzählungen** (2)

Mustertyp 2: Komma bei **Herausstellungen**

Mustertyp 3: Komma zwischen satzinternen **Satzgrenzen** (1 und 3)

Bei dem Satz Nr. 1 muss erkannt werden, dass es sich um einen **Relativsatz** handelt und die Kommatierung somit der Markierung **satzinterner Satzgrenzen** dient. Das Relativpronomen „*die*“ erleichtert die Identifikation des Nebensatzes, sofern den Schüler*innen die Funktion des

Pronomens bekannt ist. Die Schüler*innen können hier zudem syntaktische als auch funktionale Begründungen („Das Nomen/Substantiv „Ergebenheit“ wird näher beschrieben“) nennen.

Das markierte Komma im Satz Nr. 2 signalisiert eine **Aufzählung** gleichrangiger Infinitivgruppen. Das Erkennen wird hierbei dadurch unterstützt, dass beide Infinitive („hoffen“, „hadern“) in identischer grammatikalischer Form nacheinander auftreten, was die Struktur einer Aufzählung verdeutlicht.

2. „... zu hoffen, zu hadern...“

weil hier was aufgezählt wird

Scan aus der Pilotierung

2. „... zu hoffen, zu hadern...“

Wegen der Aufzählung

Scan aus der Pilotierung

Im Satz Nr. 3 zeigt das Komma den Beginn des **Konjunktionalsatzes** an, der mit der Subjunktion „dass“ eingeleitet wird. Es dient also der Markierung einer satzinternen Satzgrenze. Erschwert wird die Bearbeitung dadurch, dass das „dass“ nicht allein als Begründung ausreicht, sondern seine Funktion expliziert werden muss, weil man sonst nicht sicherstellen kann, ob Schüler*innen nicht nur einfach das Wort hinter dem Komma nennen. Während ein Relativpronomen, wie es sich in Satz Nr. 1 findet, immer nachgestellt ist, kann das „dass“ durchaus auch einen vorangestellten Nebensatz einleiten:

3. „...nur darum, dass die...“

weil „dass“ eine Konjunktion ist

Scan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 1.9

Warum ist an folgender Textstelle ein Doppelpunkt gesetzt? Erkläre.

„Im Treppenhaus drang durch die dünnen Wände die Stimme des Nachrichtensprechers: Dreihundertzwanzigtausend Arbeiter in der Metallindustrie ausgesperrt.“

RICHTIG	sinngemäß: Der Doppelpunkt steht vor der Zusammenfassung der Nachrichten(, die durch die Wände dringen). ODER Er signalisiert, dass diese Nachrichten gesprochen wurden(, auch wenn es sich nicht um eine wörtliche Rede handelt).
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: Es ist eine wörtliche Rede / Figurenrede.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb, Pronomen), - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): Synonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1); Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1)
------------------	--

Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe prüft das Verständnis für die Funktion des Doppelpunkts im vorliegenden Zitat. Um die Aufgabe korrekt zu lösen, können die Schüler*innen zwei Wege wählen: Sie können zum einen die Funktion induktiv selbst am Satzmaterial ableiten („*signalisiert, dass diese Nachrichten gesprochen wurden*“). Sie können zum anderen zur Lösung auf bereits vorhandenes Wissen, dass der Doppelpunkt häufig eingesetzt wird, um eine Zusammenfassung anzukündigen, zurückgreifen und dies mit den Informationen des Zitats verknüpfen. Das offene Format erschwert die Bearbeitung der Teilaufgabe:

Warum ist an folgender Textstelle ein Doppelpunkt gesetzt? Erkläre.

„Im Treppenhaus drang durch die dünnen Wände die Stimme des Nachrichtensprechers: Dreihundertzwanzigtausend Arbeiter in der Metallindustrie ausgesperrt.“

Es soll das da stellen was der Nachrichtensprecher gesagt hat

Scan aus der Pilotierung

Damit ist gemeint, was gesagt wird bzw. was man dort hört

Scan aus der Pilotierung

Schwierigkeiten könnten bei den Schüler*innen auftreten, die das falsche deklarative Wissen anwenden, weil sie dieses nicht funktional mit dem Zitat verknüpfen. Sie werden den Doppelpunkt als Zeichen zur Markierung wörtlicher Rede verstehen und hier seine Funktion nicht korrekt erkennen:

Warum ist an folgender Textstelle ein Doppelpunkt gesetzt? Erkläre.

„Im Treppenhaus drang durch die dünnen Wände die Stimme des Nachrichtensprechers: Dreihundertzwanzigtausend Arbeiter in der Metallindustrie ausgesperrt.“

vor einer wörtlichen Rede kommt ein Doppelpunkt

Scan aus der Pilotierung

Anregungen für den Unterricht

Die Aufgabe legt den Schwerpunkt auf Satzstrukturen und morphologische Wortartenmerkmale, die anhand vorgegebener Fragestellungen im Hinblick auf verschiedene Aspekte der Sprachbetrachtung untersucht werden sollen.

Hierzu eignet sich für unterrichtliche Kontexte insbesondere die Arbeit mit dem topologischen Satzmodell (auch: Feldermodell). Durch die Einteilung eines Satzes in unterschiedliche Felder lässt

sich die syntaktische Struktur deutscher Sätze (und entsprechend die zugrundeliegende Regelhaftigkeit) gut und vor allem anschaulich beschreiben:

VF	LK	MF	RK	NF

Fokussiert werden dabei insbesondere die syntaktischen Funktionen einzelner Satzbestandteile, d. h. Satzglieder; darüber hinaus kann jedoch auch angegeben werden, welche Wortarten sich vornehmlich in welchem Feld befinden. Besonders anschaulich kann die zentrale (Struktur-)Position des Verbs in verschiedenen Satzzusammenhängen betrachtet werden.

Im Sinne von „Sprachforscheraufgaben“ können die Schüler*innen durch Vorgabe konkreten Sprachmaterials aufgefordert werden, die jeweiligen Besetzungsmöglichkeiten der einzelnen Felder in deutschen Sätzen zu untersuchen und entsprechende „Regeln“ aufzustellen. Anzufangen wäre beispielsweise mit einfachen Aussagesätzen mit einfachen oder zweigeteilten Verben, auszuweiten wäre die Arbeit dann auf Frage- und vor allem subordinierte Sätze. Auf diese Weise lässt sich durch die gezielte Untersuchung konkreten Sprachmaterials besonders die markante Position finiter (d. h. nach Person und Numerus flektierter) Verben herausarbeiten und so eine syntaktisch basierte Analyse von Wortarten anleiten (die flektierten Verbformen stehen in einfachen Aussagesätzen sowie in einfachen Fragesätzen immer im linken Verbfeld – bei Aussagesätzen somit an zweiter Position im Satz, da das Vorfeld i.d.R. besetzt ist, bei Fragesätzen ohne Fragewort an erster Stelle, da das Vorfeld frei bleibt; in subordinierten Sätzen hingegen wird das Verb von der subordinierenden Konjunktion aus dem linken Verbfeld verdrängt und in das rechte Verbfeld geschoben). Dabei bietet es sich beispielsweise an, Sätze bereitzustellen, die mit demselben Wort operieren, das jedoch – je nach Kontext – mal als Verb und mal als Nomen/Substantiv verwendet wird (auf Klein- und Großschreibung sollte dabei jedoch verzichtet werden). Denkbar wären beispielsweise folgende Sätze:

Das SPIELEN die Kinder immer sehr gerne. Das SPIELEN gefällt den Jugendlichen unabhängig vom Alter. Das SPIELEN viele auch noch, wenn sie zu Hause sind. Sie streiten sich häufig, auch wenn sie das gerne auch gemeinsam SPIELEN.

Eine Zuordnung zu den Klassen „Verb“ oder „Nomen/Substantiv“ kann durch das Einordnen in das topologische Satzmodell erleichtert werden, da so die Sätze gezielt hinsichtlich des Vorhandenseins finiter Verbformen untersucht und eine Zuordnung bzw. Einteilung durch Visualisierung unterstützt wird.

Ein weiterführender Ansatz ist die Übertragung des topologischen Satzmodells auf Nominalphrasen, um auch hier anhand der jeweiligen Strukturposition einzelner Elemente Hinweise auf die jeweilige Wortart zu erhalten.

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

Auch können im Unterricht weitere Übungen eingesetzt werden, die den Schüler*innen helfen, elliptische Konstruktionen zu üben.

Übungen zur Rekonstruktion von Ellipsen

Um den Umgang mit Ellipsen zu üben, können verschiedene methodische Ansätze eingesetzt werden:

- Lückentexte: Die Schüler*innen bearbeiten Texte, in denen gezielt Ellipsen eingefügt wurden (z. B. fehlende Artikel, Hilfsverben, etc.). Sie ergänzen die fehlenden Teile und begründen ihre Entscheidungen.

- Satzpuzzle: Satzteile werden auf Karten verteilt. Die Schüler*innen rekonstruieren daraus vollständige Sätze und analysieren, welche Elemente in elliptischen Strukturen oft ausgelassen werden.
- Zeitungsüberschriften: Die Schüler*innen vervollständigen elliptische Schlagzeilen aus Zeitungen, z. B. „Spannung vor Entscheidung steigt“ (ergänzt: „Die Spannung vor der Entscheidung steigt“). Anschließend diskutieren sie, warum Ellipsen in diesem Kontext stilistisch eingesetzt werden.

Transfer in eigene Texte

Die Schüler*innen wenden ihr Wissen in Schreibaufgaben an:

- Schreibaufgabe I: Die Schüler*innen verfassen kurze Texte, die bewusst Ellipsen enthalten. In Partnerarbeit ergänzen sie anschließend die ausgelassenen Satzteile und vergleichen die Texte.
- Schreibaufgabe II: Die Schüler*innen schreiben zunächst vollständige Texte. Anschließend überarbeiten sie diese, indem sie gezielt Ellipsen einfügen, um die Texte zu kürzen. Im Anschluss wird in einer Diskussion analysiert, wie sich die Wirkung der Texte durch den Einsatz von Ellipsen verändert hat.

Reflexion und Vertiefung

Abschließend reflektieren die Schüler*innen, welche grammatikalischen Kenntnisse für das Verständnis und die Ergänzung von Ellipsen besonders wichtig sind. Gemeinsam kann eine Grammatiktafel erstellt werden, die zeigt, welche Satzteile in Ellipsen häufig weggelassen werden (z. B. Hilfsverben, Artikel) und wie sie ergänzt werden können.

An die Teilaufgabe 1.4, die **Komposition** fokussiert, lassen sich besonders unterrichtliche Einheiten zur Sprachreflexion anschließen, in denen man den Blick der Schüler*innen auf die Bedeutung und stilistische Wirkung von Komposita in der deutschen Sprache lenkt. Da die Komposition als produktivstes Wortbildungsverfahren im Deutschen gilt (etwa 68% der Wortbildungen in der deutschen Gegenwartssprache zählen zu den Komposita, vgl. dazu Bangel (2017, S. 304), stellt sie einen zentralen Teilbereich der Sprachbetrachtung dar. Dabei sollten sowohl die eigenständige, dem deutschen Regelsystem folgende Produktion von Komposita, als auch die Rezeption von Wortzusammensetzungen geübt werden: „[D]ie Arbeit an komplexen Wörtern [ermöglicht es] den Lernenden, Einsicht in den Zusammenhang zwischen morphologischer Struktur und Bedeutung von komplexen Wörtern zu gewinnen, um diese für das Erschließen von Wortbedeutungen nutzen zu können“ (ebd.: 306). Insbesondere beim Lesen kann es so besser und schneller gelingen, auch größere bedeutungstragende Einheiten zu erfassen und angemessen zu verarbeiten.

Bezogen auf die Teilaufgabe selbst kann man im Unterricht zunächst die Frage beantworten lassen, wie die hier verwendeten Komposita gebildet wurden. Hier kann man das implizite Wissen der Schüler*innen sammeln und nutzen, um die Fachtermini „**Grund- und Bestimmungswort**“ einzuführen.

In einem nächsten Schritt können aus einem von der Lehrkraft zur Verfügung gestellten Text alle Komposita herausgeschrieben werden, die nicht nur aus zwei Nomen/Substantiven bestehen. Daran anknüpfend kann einerseits eine Tabelle erstellt werden, die versucht, eine Systematik der Komposita herauszuarbeiten, indem beispielsweise die jeweiligen Bestandteile hinsichtlich der Wortarten untersucht werden (*Welche Wortart steht an erster Stelle? Welche Wortart steht an zweiter Stelle? Welche Wortarten können kombiniert werden? Welche Position bestimmt die Wortart des Kompositums?*). Zudem kann die Bedeutung der Komposita hinsichtlich der bedeutungstragenden Einheiten genauer untersucht werden (*Welches Wort gibt die Grundbedeutung des Kompositums vor – welche Funktion hat das andere Wort? Verändert sich die Wortbedeutung, wenn man die Bestandteile vertauscht? Wie verändert sie sich? Wie viele Wörter kann man zusammenfügen und inwiefern verändert sich die Bedeutung um jedes angehängte Wort?*). Denkbar ist außerdem, die Schüler*innen mit Wortzusammensetzungen zu konfrontieren, die gegen die grammatischen Prinzipien der Komposition verstoßen (z. B. „ein achtstöckiger Hausbesitzer“ oder „ein siebenköpfiger Familienvater“), und die Lernenden herausarbeiten zu lassen, wie die Formulierung richtig lauten musste und welche Prinzipien bei der Zusammensetzung von Wörtern folglich berücksichtigt werden müssen.

Bei leistungsschwächeren Schüler*innen können auch induktive Beobachtungen zu einzelnen Phänomenen – hier Komposition – hilfreich sein. Schüler*innen können in Partnerarbeit herausfinden, welche Wörter in der Wortbildung voneinander abweichen, wodurch sie das tun oder welche Eigenschaft der Wortbildung die übrigen Wörter in der Reihe gemeinsam haben:

a)	Sandeimer	Luftmatratze	Rettungsboot	Wasserbecken
b)	Tageslicht	Abendsonne	Morgentau	Mittagessen
c)	Mangosaft	Pfirsichsaft	Orangensaft	Kiwisaft
d)	Baumreihe	Häuserfront	Blütenmeer	Perlenkette
e)	Schönheitssalon	Sauberkeitsdrang	Freundschaftsring	Zeitungsleser

Im Unterricht kann die Lehrkraft diese Beobachtungen dann mit dem nötigen (deklarativen) Wissen unterstützen. So sticht bei a) das Wort „*Rettungsboot*“ durch das Fugen-s, hervor, bei b) das Wort „*Tageslicht*“ durch die Genitiv-Komposition im Bestimmungswort, bei c) der Plural im Bestimmungswort des Wortes „*Orangensaft*“. Dass das Auftreten eines an den Plural erinnernden Fugenelements aber keiner logischen Systematik („Mehrzahl“) entspricht, lässt sich aus d) erkennen – „*Baumreihe*“ und „*Häuserfront*“ beziehen sich beide auf Referenzobjekte im Plural, werden aber einmal mit dem Singular, einmal mit der Pluralform gebildet. In e) könnten Schüler*innen beobachten, dass bestimmte Endungen („-heit“, „-keit“, „-schaft“, „-ung“) im Bestimmungswort immer ein Fugen-s verlangen.

In der Zeitschrift Praxis Deutsch wird die Komposition samt ihrer Fugenelemente nachvollziehbar illustriert:

Abb. 2: Binäre Struktur von Komposita

Handballweltmeisterschaftsqualifikationsspiel
 Handballweltmeisterschaftsqualifikation
 Handballweltmeisterschaft
 Weltmeisterschaft
 Handball Weltmeister
 Hand | ball | welt | meister | schafts | qualifikations | spiel

Abb. 3: Zwei Strukturen – zwei Interpretationen

Lektion über die Schädelbasis
 Schädelbasis
 Schädelbasislektion
 Basislektion
 Basislektion über den Schädel

Abb. 4: Fugenelemente

Pflaume	n	kuchen
Schokolade	n	
(Oster-)Hase	n	
Kirsch	-	
Erdbeer	-	
Heidelbeer	-	
Ei	er	
Geburtstag	s	
Hochzeit	s	
Jubiläum	s	
Prüfung	s	
Jahr	s	
Herz	-/ens	

Kasten 2: Komposition

Abbildung 1: Wörter bilden und verstehen – Komposition und Fugenelemente

Nicht zuletzt kann im Rahmen **einer produktiven Schreibaufgabe** der Arbeitsauftrag vergeben werden, alle in diesem Textauszug vorkommenden Komposita in ihre Bestandteile aufzulösen und den Text so umzuschreiben, dass er gänzlich auf Zusammensetzungen verzichtet. Durch die eigene produktive Tätigkeit wird die Reflexion über das zu bearbeitende sprachliche Phänomen unterstützt und die Schüler*innen können, aufbauend auf die eigene Schreiberfahrung, gezielt über die Funktion der Komposita in Sach- und Fachtexten reflektieren (der Fokus sollte hier v.a. auf der Präzisionsfunktion der Komposita sowie auf dem Aspekt der sprachlichen Ökonomie des Kompositums im Vergleich mit möglichen Ersatzformen wie präpositionale Fügung oder Relativsatz liegen).

Auch andere literarische Texte können hinsichtlich der Verwendung und der entsprechenden Funktion von Komposita untersucht werden. Dabei kann vor allem die stilistische Wirkung der Zusammensetzungen in vorliegenden Textzusammenhängen reflektiert werden, die durchaus gegen grammatische Prinzipien verstoßen dürfen, da ihre Funktion eine andere ist. Hier spielen z. B. klangliche Aspekte eine Rolle. Darüberhinausgehend lassen sich – je nach Textsorte – Wortneuschöpfungen und damit möglicherweise verbundene Intentionen in den Blick nehmen. Bangel (2017) schlägt hier beispielsweise eine genauere Untersuchung des Buches „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ vor).

Fokussiert werden sollte jedoch nicht nur die Rezeption von Komposita, sondern ebenso die Fähigkeit zur eigenständigen Bildung von Wortzusammensetzungen gemäß den Wortbildungsregularien der deutschen Sprache. Im Unterricht bietet es sich beispielsweise an, in Partner- oder Gruppenarbeit eine Art „Sprachrätzel“ im Stile der Quiz-Sendung „Wer wird Millionär?“ durchzuführen. Dabei werden den Schüler*innen Quizfragen mit jeweils drei verschiedenen Antwortmöglichkeiten (darunter auch die korrekte Antwort) präsentiert. Alle Antwortmöglichkeiten sollten ausschließlich Komposita enthalten, die – je nach Kompetenzstand der Lerngruppe – unterschiedlich komplex sein können. Die Schüler*innen werden dazu aufgefordert, selbst eine vierte Antwortmöglichkeit zu erfinden, die den Regeln bzw. Spezifika der drei vorgegebenen Antworten folgt. Burkhard Seidler (2007) nennt dazu folgendes Beispiel:



Wie nennt man einen guten Einfall?

- Geistesblitz

-

-

- Gedankendonner

(Seidler 2007, S. 37)

Erhalten die einzelnen Gruppen der Schüler*innen dabei unterschiedliche Fragen, so lässt sich das Quiz anschließend im Plenum oder aber durch Vergabe der jeweiligen Quizfragen an andere Kleingruppen spielerisch lösen.

Für weiterführende Ideen zur Arbeit mit dem Phänomen der Wortbildungen im Unterricht siehe Praxis Deutsch 2007: *Wortbildung*, hrsg. v. Thomas Lindauer. Heft 201. Oder



Müller, A. & Fuhrhop, N. (Hrsg.) (2018). *Wörter bilden und verstehen*. In: *Praxis Deutsch*, Heft 271, 4-11.

Online finden Sie den Text von Bangel & Müller (2014) zur Bedeutung der morphologischen Bewusstheit hier:



https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17206/pdf/Didaktik_Deutsch_2014_36_Bangel_Mueller_Zur_Entwicklung_morphologischer_Bewusstheit.pdf

Im Kontext der Teilaufgabe 1.7, die die Bestimmung von Wortarten anhand morphologischer und syntaktischer Funktionen zum Schwerpunkt hat, lassen sich folgende Ideen für den Unterricht nennen:

Wortarten-Memory: Die Schüler*innen spielen ein Memory-Spiel, bei dem sie Karten mit verschiedenen Wörtern den richtigen Wortarten zuordnen müssen. Dies fördert das spielerische Lernen und hilft, die Wortarten sicher zu erkennen und zu unterscheiden.

Wortarten-Detektive: In dieser Übung suchen die Schüler*innen in vorgegebenen Texten nach Beispielen für weniger häufige Wortarten, wie Konjunktionen oder Präpositionen. Sie notieren diese Wörter im Kontext und analysieren deren Funktion im Satz. Diese Aktivität stärkt das Verständnis für den syntaktischen Gebrauch von Wortarten und fördert das genaue Hinsehen.

Wortarten-Sortierbox: Die Schüler*innen erhalten eine Sammlung von Wörtern und müssen diese in verschiedene Kategorien wie Nomen, Verben, Adjektive, Präpositionen usw. sortieren. Dabei können sie die morphologischen Merkmale jedes Wortes untersuchen und entscheiden, welche Endungen oder Formen auf die jeweilige Wortart hinweisen.

Wortarten-Kreuzworträtsel: Die Lehrkraft erstellt ein Kreuzworträtsel, bei dem die Schüler*innen anhand von Hinweisen die richtige Wortart für jedes gesuchte Wort eintragen müssen. Dies hilft, das Wissen über Wortarten spielerisch zu vertiefen.

Kommasetzung:

Didaktisch ist es wenig sinnvoll, Schüler*innen **isolierte Kommaeregeln zu vermitteln**, sondern es ist sinnvoller, ihnen **unterschiedliche Kommatierungsgründe** zu erklären, ihnen die **Bedeutung der Prädikatsstellung** zu vermitteln und sie die Sätze dann syntaktisch eigenständig untersuchen zu lassen. Die Kommasetzung ist weitgehend nach **syntaktischen** Gesichtspunkten geregelt: Kommas treten im Gefolge wachsender syntaktischer Komplexität von Sätzen auf. Sie sind Sortierhilfen beim angemessenen Verstehen eines komplexen Satzes; im Einzelfall sind sie eine **Verstehensanleitung**, ohne die ein Satz mehrdeutig wäre.

Dabei gibt es im Wesentlichen **drei** Kommatierungstypen:

Mustertyp 1: Komma bei **Aufzählungen** (siehe Teilaufgabe 1.8.2)

Mustertyp 2: Komma zwischen satzinternen **Satzgrenzen** (siehe Teilaufgabe 1.8.1, und 1.8.3)

Mustertyp 3: Komma bei **Herausstellungen** (aufgrund der syntaktischen Komplexität wurden Herausstellungen im Basismodul nicht thematisiert)

Bei den **satzinternen Satzgrenzen** kann dann noch weiter zwischen **Koordination**/Nebenordnung und **Subordination**/Unterordnung unterschieden werden.

Um das Verständnis von syntaktischen Strukturen zu vertiefen, empfiehlt es sich, mit den **satzinternen Satzgrenzen** zu beginnen, da sie den häufigsten Kommatierungsgrund darstellen. Möchte man den Schüler*innen die Einsicht über satzinterne Satzgrenzen vermitteln, gelingt das am besten über das Merkmal der Verbfinalität (d. h. person-/numerus-markiert).



Hier gilt der Merksatz: *Sätze mit finitem Verb werden orthografisch markiert. Zwei finite Verbformen vertragen sich nicht in einem Satz.*

Dabei ist zunächst einmal unwichtig, ob es sich um Haupt- oder Nebensatzkonstruktionen handelt, denn: Sind die Sätze syntaktisch voneinander abhängig, steht ein Komma (*Er glaubt nicht, dass sie liebt*). Sind die Sätze autonom und keines der Elemente soll für eine syntaktische Weiterverarbeitung (wie bei der Satzreihe) genutzt werden, steht ein Punkt (*Er glaubt. Sie liebt.*). Es bietet sich also an, in der Teilaufgabe 1.8 zunächst einmal die finite Verbform markieren zu lassen und dann die Position (Verbzweit- oder -endstellung?) des Verbs näher zu betrachten.

Thomas Lindauer hat einen Vorschlag für eine Vereinfachung gemacht, die zwar nicht alle Kommafälle abdeckt, aber dennoch einen guten, anschaulichen Zugang für die meisten Kommafälle der *Koordination* und der *satzinternen Satzgrenzen* bietet, ohne dabei auf grammatische Satzklassifikationen zurückgreifen zu müssen:

Verben sind *Könige*, ihre Mitspieler (die Satzglieder) sind *Untertanen* und zusammen bilden sie ein *Königreich* (vgl. Lindauer, 2011):



Abbildung 2: Königreich
(nach Lindauer, 2011, S. 603).

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



Abbildung 3: Königreich
(nach Lindauer, 2011, S. 604).

Anhand dieser metaphorischen Terminologie kann man nun die obigen Sätze untersuchen lassen. Dies verstärkt auch das Verständnis für die im Deutschen übliche Verbklammer, die als Tempus-, Modal- oder Lexikalklammer auftreten kann.

Grenzen setzen

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

Esslinger und Noack veröffentlichten 2020 in ihrer Publikation „Das Komma und seine Didaktik“ folgenden Algorithmus der Kommasetzung, der als **Strukturbeschreibungsmatrix** sehr gelungen scheint:

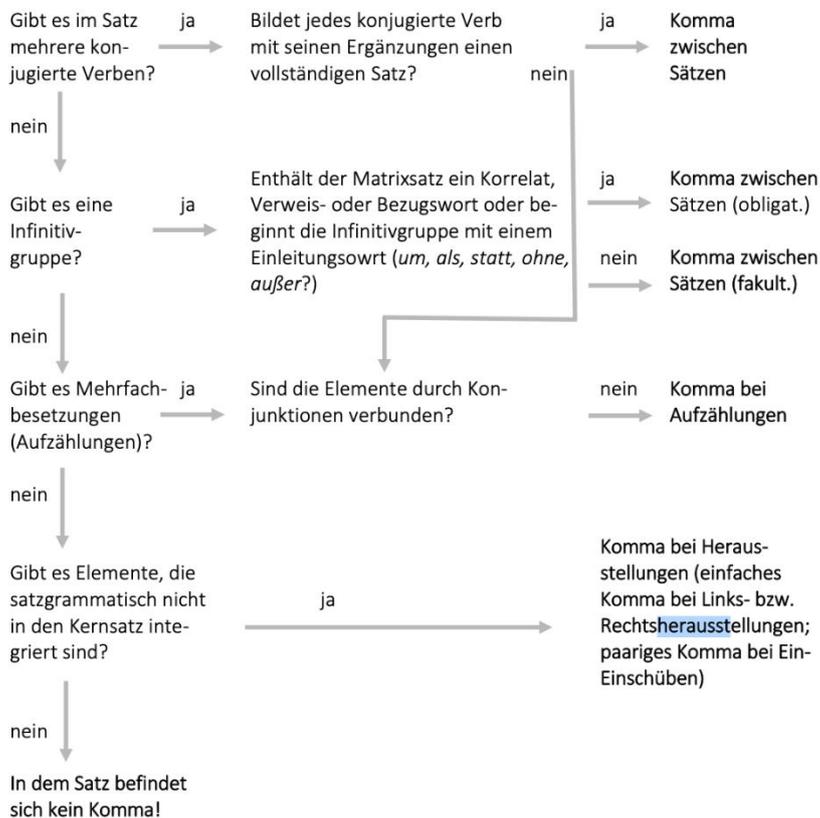


Abbildung 4: Strukturbeschreibungsmatrix (Esslinger & Noack, 2020, S. 98)



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



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



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



Unter: https://web0.fhnw.ch/plattformen/zi/wp-content/uploads/2012/04/KommasKoenige_Rundsreiben_11_2006.pdf finden Sie eine Unterrichtsidee samt Materialien dazu.

Aufgabe 2: Ferienhotel

Aufgabenmerkmale

Thema	Bedeutungsveränderung durch Kommasetzung
Aufgabenbeschreibung	<p>Der Aufgabenstamm besteht aus einem kurzen Hinweisschild und einer knappen Instruktion, die das Hinweisschild situiert. Der Satz des Hinweisschildes ist syntaktisch insofern komplex, als dass der erweiterte Infinitiv aufgrund der Gefahr eines Missverstehens syntaktisch mit einem Komma abgetrennt werden muss.</p> <p>Dies zu erkennen ist Schwerpunkt der Teilaufgabe 1. In Teilaufgabe 2 muss die Funktion und Sinnhaftigkeit dieser Kommasetzung reflektiert werden.</p> <p>Der Schwerpunkt der Aufgabe liegt auf der Reflexion darüber, wie sich die Bedeutung eines Satzes durch unterschiedliche Kommasetzungen verändern lässt. Hier sollen die Schüler*innen erkennen, dass die Kommasetzung nicht nur syntaktische, sondern auch pragmatische Auswirkungen hat, indem sie den semantischen Fokus verschiebt und damit die Interpretation des Satzes erschweren kann.</p>
Textform	isoliertes Satzmaterial
Fokus	<p>HSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb, Pronomen), - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): Synonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1)</p>

Teilaufgabe 2.1

Ein humorvoller Hotelgast hat auf folgendem Hinweisschild im Ferienhotel das Komma überklebt. Setze das Komma sinnvoll.

Wir bitten unsere Gäste
nicht zu rauchen.

RICHTIG	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: auto;"> <p>Wir bitten unsere Gäste, nicht zu rauchen.</p> </div>
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	<p>HSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb, Pronomen), - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): Synonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1)</p>
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe prüft das Verständnis für den gezielten Einsatz von Kommas zur strukturellen und inhaltlichen Klarheit in der Satzgestaltung. Der Schwerpunkt liegt darauf, das fehlende Komma als Teil des prozeduralen Wissens korrekt setzen zu können. Dies verlangt das (implizite) Wissen über kommunikativ sinnvolle und eindeutige Satzstrukturen.

Bei einer ganzen Reihe von Verben, die eine Infinitivgruppe anschließen können, lässt sich oftmals nicht eindeutig entscheiden, ob sie eher modifizierend oder als Vollverb gebraucht werden. Zu diesen Verben zählt auch „bitten“. Schreibende haben in solchen Fällen eigentlich beide Möglichkeiten. Anders wäre der Fall, wenn dort stünde: „Wir bitten unsere Gäste **darum**, nicht zu rauchen“. Hier müssen die Schüler*innen verstehen, dass man hier aus kommunikativen und nicht aus syntaktischen Gründen ein Komma setzen muss. Dass die Aufgabenstellung aber bereits vorgibt, dass hier ein Komma fehlt, erleichtert die Bearbeitung der Teilaufgabe, da sich die Frage des Kann- oder Musskommata nicht stellt. Dass der Satz so kurz ist und die in ihm geäußerte Bitte im Alltag sehr frequent ist, erleichtert die Bearbeitung zusätzlich.

Teilaufgabe 2.2

Ein weiterer Gast meint: „Wenn das Komma an einer anderen Stelle stehen würde, wäre es ganz schön witzig.“ Welche Stelle im Satz könnte er meinen?

a) Setze das Komma an diese Stelle.

Wir bitten unsere Gäste
nicht zu rauchen.

b) Warum entsteht durch diese Kommasetzung eine witzige Aussage? Erkläre.



Copyright Teilaufgaben: IQB e. V., Lizenz: Creative Commons (CC BY). Volltext unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>

		1. Lösung		2. Lösung
RICHTIG	a)	Wir bitten, unsere Gäste nicht zu rauchen.	ODER	Wir bitten unsere Gäste nicht, zu rauchen.
	b)	sinngemäß: bei 1. Lösung: falscher Bezug ODER weil man sonst verstehen könnte, dass die Gäste nicht geraucht werden sollen ODER		

		bei 2. Lösung: weil es bedeuten würde, dass die Gäste um nichts gebeten werden (und es dafür kein Schild bräuchte) ODER Es wäre unüblich, andere Menschen zu bitten, zu rauchen, daher wäre der Hinweis absurd.
FALSCH	b)	alle anderen Antworten, auch: Die Satzaussage / der Sinn des Satzes ändert sich.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb, Pronomen), - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): Synonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe prüft das Verständnis für den pragmatisch-kommunikativen Einsatz von Kommas und dessen Auswirkungen auf die Verständlichkeit von Sätzen. Es geht dabei um die Reflexion, wie sich die Bedeutung und Wirkung eines Satzes durch die Kommasetzung verändern kann.

In der Teilaufgabe a) sollen die Schüler*innen das Komma eigenständig so setzen, dass eine humoristische Aussage erzeugt wird. Das erfordert die syntaktische und semantische Analyse des Satzes. Dabei kann das Komma an zwei unterschiedliche Stellen gesetzt werden:

Lösung 1: „Wir bitten, unsere Gäste nicht zu rauchen.“

Hier wird das Komma nach „*bitten*“ gesetzt. Der Satz ist grammatikalisch korrekt, aber der Bezug wäre falsch, weil der Adressat der Bitte unbestimmt bleibt und die Gäste als Objekte erscheinen, die „*nicht geraucht werden sollen*“.

Lösung 2: „Wir bitten unsere Gäste nicht, zu rauchen.“

In dieser Variante wird das Komma nach „*nicht*“ gesetzt. Hier liegt der humorvolle Effekt darin, dass der Satz durch die Position des Kommas so interpretiert werden könnte, als würde die sprachliche Handlung der Bitte absichtlich negiert.

In der Teilaufgabe b) wird verlangt, die humoristische Wirkung der gewählten Kommasetzung eigenständig zu erklären. Die Schüler*innen sollen reflektieren, wie die Kommasetzung die Bedeutung des Satzes verändert und auf welcher Ebene die Komik der so gestalteten Aussage entsteht.

b) Warum entsteht durch diese Kommasetzung eine witzige Aussage? Erkläre.

☞ Da nun gesagt wird, das die Geister nicht gemacht werden sollen.

Scan aus der Pilotierung

b) Warum entsteht durch diese Kommasetzung eine witzige Aussage? Erkläre.

☞ Bei der 2. Möglichkeit, wird nur darum gebeten nicht zu rauchen.

Scan aus der Pilotierung

Anregungen für den Unterricht

Satzzeichen, insbesondere Kommas, strukturieren Texte und tragen entscheidend zur Erschließung ihrer Bedeutung bei. Sie erleichtern nicht nur das Lesen und Verstehen, sondern beeinflussen auch den Lesevorgang selbst. Darüber hinaus kann die gezielte Platzierung von Kommas einem Satz oder Text eine bestimmte Wirkung verleihen und den Ausdruck sowie die Aussagekraft bewusst beeinflussen.

Der Schwerpunkt der Aufgabe liegt darauf, das Bewusstsein dafür zu schärfen, wie Kommas die Struktur und Bedeutung von Sätzen beeinflussen. Ziel ist es, den Lernenden aufzuzeigen, dass die korrekte Platzierung dieser nicht nur den Lesefluss verbessert, sondern auch die Aussage eines Satzes entscheidend verändern kann. Mithilfe gezielter Übungen und Beispiele sollen die Schüler*innen erkennen, wie schnell Missverständnisse durch falsch gesetzte oder fehlende Kommas entstehen können.

Um die oft als trocken empfundene Materie der Kommaeregeln lebendig und ansprechend zu vermitteln, eignen sich humorvolle oder alltagsnahe Beispiele. Witzige Sätze wie „Komm, wir essen Opa“ / „Komm, wir essen, Opa“ oder praxisnahe Szenarien aus der schriftlichen Kommunikation erleichtern den Zugang und fördern den Lerneffekt.

Übungen zur Kommasetzung und Bedeutungsänderung

- Komma-Lückensätze: Schüler*innen ergänzen fehlende Kommas in Sätzen mit Infinitivgruppen und erklären ihre Wahl.
Beispiel: „Er beschloss nicht, zu reden.“ vs. „Er beschloss, nicht zu reden.“
- Bedeutungsunterschiede identifizieren: Schüler*innen setzen Kommas bewusst an unterschiedlichen Stellen und diskutieren, wie sich die Bedeutung des Satzes verändert.

Missverständnisse in Alltagssprache: Es können zusätzlich Beispiele aus dem Alltag (z. B. auf Schildern, in Anleitungen) gesammelt werden, in denen die Kommasetzung zu einer unerwarteten Bedeutung führt.

Aufgabe 3: In 80 Tagen um die Welt

Aufgabenmerkmale

Thema	Textsortenbestimmung
Aufgabenbeschreibung	Der Aufgabenstamm umfasst eine kurze Instruktion, die die unterschiedlichen Textfragmente situiert, eine Aufzählung von sieben trennscharfen, den Schüler*innen bekannten Textsortenbezeichnungen sowie neun kurze Textfragmente, die sich thematisch alle auf den Roman „In 80 Tagen um die Welt“ beziehen. Jedes Fragment weist prototypische Merkmale einer der jeweils genannten Textsorten auf. In der Instruktion wird explizit darauf hingewiesen, dass einige Textsortenbezeichnungen mehrfach zugeordnet werden können.
Textform	Textauszug/-fragment literarischer und Sachtexte
Fokus	HSA: grundlegende Textfunktionen erfassen: Information (z. B. Zeitungsmeldung), Appell (z. B. Werbeanzeige), Kontakt (z. B. Bewerbung, Beschwerde); ästhetische Funktion (z. B. Gedicht) // MSA: grundlegende Textfunktionen erfassen, insbesondere Information (z. B. Zeitungsmeldung), Regulierung (z. B. Gesetzestext), Appell (z. B. Werbeanzeige), Kontakt (z. B. Beschwerde), Selbstdarstellung (z. B. Tagebuch); ästhetische Funktion (z. B. Gedicht) (4.1.3)

In 80 Tagen um die Welt ist ein Roman von Jules Verne, der für unterschiedliche Medien bearbeitet wurde.

Die folgenden Textausschnitte stehen alle im Zusammenhang mit diesem Roman. Du musst den Roman aber nicht kennen, um die Aufgabe zu bearbeiten.

Ordne den Textausschnitten die jeweils richtige Textsorte zu, indem du den richtigen Buchstaben in die Tabelle einträgst.

Hinweis: Manche Textsorten lassen sich mehrfach zuordnen.

Textsorten	
A Romanauszug	E Spielanleitung
B Inhaltsangabe	F Klappentext eines Buches
C Theaterstück	G Interview
D Rezension/Kritik	

Hier Buchstabe eintragen
▼

1.	In <i>In 80 Tagen um die Welt</i> müssen Sie mit dem Abenteurer Phileas Fogg um die Welt reisen und ihm helfen, in 80 Tagen die Welt zu umrunden. Ziel: Die Steine in vorgegebener Zeit so anordnen, dass eine ununterbrochene Reihe entsteht – eine wahre Herausforderung des strategischen Wissens.	
2.	Im letzten Kapitel scheint der Wettlauf mit der Zeit zunächst verloren, doch Fogg kommt frei, da der wirkliche Bankräuber in Schottland gefasst wurde. So rückt der glückliche Ausgang näher, denn Fogg wird seine Wette gewinnen. Dabei spielen unterschiedliche Zeitzonen eine entscheidende Rolle: Die Weltreisenden gewinnen einen Tag und sind rechtzeitig zurück in London.	
3.	Mechanisch erledigte er seine Reisevorbereitungen. Eine Reise um die Welt in 80 Tagen! Hatte er es mit einem Wahnsinnigen zu tun? Nein ... War das Ganze ein Scherz? Sie fuhren nach Dover, na gut. Und nach Calais, bitte sehr.	
4.	Die acht Teile der faszinierenden Neufassung des Romanklassikers <i>In 80 Tagen um die Welt</i> von Jules Verne leben von eindrucksvollen Bildern und mutigen Aktualisierungen. Die Protagonisten, allen voran Phileas Fogg und Passepartout, können in witzigen Dialogen und schnell geschnittenen Actionszenen überzeugen – absolut sehenswert.	

5.	NP: Sie bringen <i>In 80 Tagen um die Welt</i> mit nur sechs Schauspielern auf die Bühne. Wie soll das denn gehen? SH: Ja, es sind nur sechs. Und manchmal merken wir auch, dass wir mehr bräuchten, weil wir eben auch die kleinen Rollen alle spielen müssen. Aber es war eine bewusste Entscheidung, es klein zu halten.	
6.	„Lieber Mr. Fogg ...“, sagte Mrs. Aouda. „Liebe Aouda ...“, erwiderte Mr. Fogg. Natürlich fand die Hochzeit 48 Stunden später statt, und ein eleganter, strahlender, blendend aussehender Passepartout war der Trauzeuge der jungen Frau.	
7.	Von London aus einmal rund um die Welt, und das in nur 80 Tagen; vor 150 Jahren eine echte Herausforderung. Wird der Exzentriker Phileas Fogg das Rennen gegen die Zeit gewinnen oder wird er seine Wette und sein Vermögen verlieren? Kann er mit der Hilfe seiner Reisegefährten, dem unvergleichlichen Passepartout und der mutigen Miss Aouda, alle Hindernisse überwinden? Und dann wären da auch noch Inspektor Fix und ein schlimmer Verdacht ... Jules Vernes bekanntester Roman in einer neuen Übersetzung bildet den Auftakt der neuen Jules-Verne-Reihe unseres Verlags.	
8.	<i>Szene 1: Bei Mr. Fogg zuhause. Eine vornehme Villa im viktorianischen Stil.</i> <i>Der bisherige Butler, James, hat seine Sachen gepackt und ist dabei, mit seinem Koffer das Haus zu verlassen. Die Köchin, Mrs Potts, versucht ihn aufzuhalten.</i> James (<i>erbost</i>): Mir reicht's. Ich gehe! Das ist ja nicht zum Aushalten! Mrs Potts (<i>flehentlich</i>): Bitte James, warten Sie!	
9.	<i>In 80 Tagen um die Welt</i> habe ich schon als Kind verschlungen; die Neuübersetzung des Klassikers von Jules Verne finde ich gut zu lesen, denn sie wirkt kein bisschen verstaubt. Auch die Schilderungen der Schauplätze (Indien, Japan und viele mehr) sind noch immer grandios und das Rennen gegen die Zeit ist fesselnd, selbst wenn man den Ausgang schon kennt. Unbedingt lesen!	

Copyright Text: Martin, C. *In 80 Tagen um die Welt - Leseprobe. Schauspiel in zwei Akten nach Jules Verne.* CANTUS Verlag.
 Copyright Text: Verne, J. (2007). *In 80 Tagen um die Welt.* Cornelsen Verlag.
 Copyright Text: Gohlisch, S. Interview: Das neue Familienstück am Schauspielhaus: Silvester von Hösslin reist "In 80 Tagen um die Welt". Sprecher: von Hösslin, S. 11. November 2017. Neue Presse (S. 15).
 Copyright Text und Teilaufgaben: IQB e. V., Lizenz: Creative Commons (CC BY). Volltext unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>

RICHTIG	1.	E
RICHTIG	2.	B
RICHTIG	3.	A
RICHTIG	4.	D
RICHTIG	5.	G
RICHTIG	6.	A
RICHTIG	7.	F
RICHTIG	8.	C
RICHTIG	9.	D

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: grundlegende Textfunktionen erfassen: Information (z. B. Zeitungsmeldung), Appell (z. B. Werbeanzeige), Kontakt (z. B. Bewerbung, Beschwerde); ästhetische Funktion (z. B. Gedicht) // MSA: grundlegende Textfunktionen erfassen, insbesondere Information (z. B. Zeitungsmeldung), Regulierung (z. B. Gesetzestext), Appell (z. B. Werbeanzeige), Kontakt (z. B. Beschwerde), Selbstdarstellung (z. B. Tagebuch); ästhetische Funktion (z. B. Gedicht). (4.1.3)
Kompetenzstufe	1.) II, 2.) III, 3.) III, 4.) III, 5.) II, 6.) III, 7.) III, 8.) II, 9.) II
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe überprüft die Fähigkeit der Schüler*innen, die **Textfunktion** bzw. das **Textmuster** anhand der charakteristischen **sprachlichen, inhaltlichen** und/oder **strukturellen** Merkmale der Textfragmente erkennen zu können, um ihnen die passende Textsorte korrekt zuzuordnen zu können. Dabei verlangt die Bearbeitung der Aufgabe sowohl **sprachreflexive Kompetenzen**, da die Schüler*innen die Auszüge in Bezug auf Struktur, Syntax und Semantik analysieren müssen, als auch **deklaratives Wissen über typische Merkmale verschiedener Textsorten**, um die Fragmente den jeweils richtigen Textsorten zuzuordnen zu können.

Die Textausschnitte sind jeweils durch spezifische Merkmale der jeweiligen Textsorte erkennbar: Eine Spielanleitung (vgl. Text 1) zeichnet sich durch die direkte Ansprache des Lesers bzw. der Leserin sowie klare Handlungsanweisungen („*In 80 Tagen um die Welt müssen Sie...*“) und eine explizite, strukturell gekennzeichnete Zielvorgabe aus.

Eine Inhaltsangabe (vgl. Text 2) ist sachlich und deskriptiv, enthält keine Wertung und nimmt häufig den Ausgang der Geschichte vorweg („*...sind rechtzeitig zurück in London*“). Die Romanauszüge (vgl. Texte 3 und 6) präsentieren die Gedanken und Handlungen der Figuren im inneren Monolog (Text 3) und im äußeren Dialog (Text 6), was den Perspektivwechsel als ein Merkmal des narrativen Erzählens verdeutlicht. Zudem findet sich in Text 6 ein Element des zeittraffenden Erzählens als zusätzliches Fiktionsmerkmal.

Rezensionen/Kritiken (vgl. Texte 4 und 9) beinhalten eine subjektive Bewertung und verwenden wertende Sprache, wobei die persönliche Einschätzung des Werkes („*absolut sehenswert*“) und Empfehlungen („*unbedingt lesen*“) im Vordergrund stehen.

In Interviews (vgl. Text 5) erfolgt die Darstellung im Frage-Antwort-Format mit klaren Rollenzuweisungen. („*NP*“, „*SH*“).

Klappentexte eines Buches (vgl. Text 7) sind durch einen werbenden Stil, eine kurze Handlungsskizze und spannende Fragen gekennzeichnet, die die Neugier der Lesenden wecken soll („*Wird der Exzentriker Phileas Fogg das Rennen gewinnen?*“). Zudem wird im Text sprachlich eindeutig darauf hingewiesen, dass der Text vom Verlag veröffentlicht wurde.

Schließlich kann das Theaterstück (vgl. Text 8) anhand der paratextuellen Merkmale, wie Szenenbeschreibungen („*Szene 1: Bei Mr. Fogg zuhause*“) und Regieanweisungen, und des abgedruckten Dialogs als solches bestimmt werden.

Die Aufgabenbearbeitung wird dadurch erleichtert, dass die Schüler*innen die Zuordnung aus einer Auswahl vorgegebener, funktional unterschiedlicher Textsorten treffen können, und die Textsorte nicht eigenständig benennen müssen. Zudem sind die vorgegebenen Textsorten klar voneinander abgrenzbar und als den Schüler*innen bekannt vorauszusetzen.

Anregungen für den Unterricht

Für die Anschlussarbeit im Unterricht bietet die Aufgabe zwei Anknüpfungspunkte: Zum einen kann das **Textsortenwissen** unterstützt werden, zum anderen kann die Unterscheidung zwischen **Information und Wertung** in den Blick genommen werden.

1. Textsortenwissen unterstützen

Die wesentlichen Unterscheidungen, die Leserinnen und Leser eines Textes treffen müssen, sind grundsätzlich folgende:

- der **Geltungsanspruch** (fiktional oder faktual),
- der **Standpunkt der Autorin / des Autors** (dies spielt im Wesentlichen nur bei Sachtexten eine Rolle),
- die **Textfunktion** bzw. **Textintention**

Um den Geltungsanspruch der Texte zu erkennen, ist es wichtig, im Unterricht mit den Schüler*innen Signale für Faktualität (Fachsprache, Quellennachweise, Aktualität, usw.) und Fiktionalität (erdachte Figuren und Handlungen, Erzähltechnik wie Darstellung der inneren Handlung, dramaturgische Konventionen usw.) zu diskutieren, bzw. zunächst zu sammeln (etwa anhand dieser Aufgabe) und dann an zwei oder drei anderen Texten zu testen, die nicht ganz eindeutig zu sein scheinen, etwa Erzähltexte, die mit konkreten Ortsangaben beginnen, sich durch die Erzähltechnik aber rasch als fiktionale Texte erkennen lassen, (z. B. ein Auszug aus „*Das Haus in der Dorotheenstraße* von Hartmut Lange, 2013, Kapitel 3), denen ein selbstverfasster faktualer Text mit Angaben über den Londoner Flughafen Heathrow gegenübergestellt werden könnte (z. B. Hinweise zum Verhalten Flugreisender beim Umsteigen von einem Flugzeug ins nächste):

„Der Londoner Flughafen Heathrow ist an Unübersichtlichkeit nicht zu übertreffen. Kaum vorstellbar die Anzahl der An- und Abflüge, die er täglich zu bewältigen hat, und immer wirken die breiten Hallen, die kein Ende zu nehmen scheinen, hoffnungslos überfüllt. Klausen startete auf die Anzeigetafel, auf der die Ankunft der Berlinflüge zu lesen war, und er hatte noch eine Dreiviertelstunde Zeit, dann musste er am richtigen Ausgang stehen, um Xenia nicht zu verfehlen.“

(vgl. Lange, 2013, S. 81)

Um sich einen groben Überblick über fiktionale Texte zu verschaffen, kann im Unterricht anhand dieses Schaubilds erst einmal eine grobe Zuordnung vorgenommen werden. Die Schilder können ausgeschnitten werden und von den Schüler*innen dann selbst in das leere Schaubild eingeordnet werden. Dieses Schaubild kann im Unterricht erweitert und diskutiert werden („Ist die Anordnung sinnvoll?“ „Welche Kategorien fehlen“? „Wie sähe so ein Schaubild für Sachtexte aus“?)

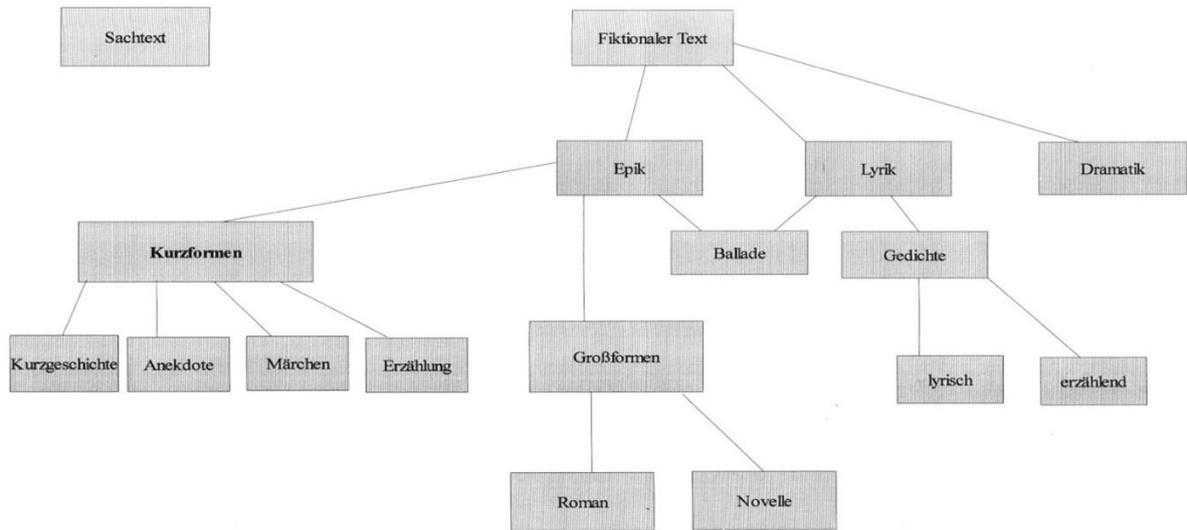


Abbildung 5: Fiktionaler Text
(eigene Darstellung)

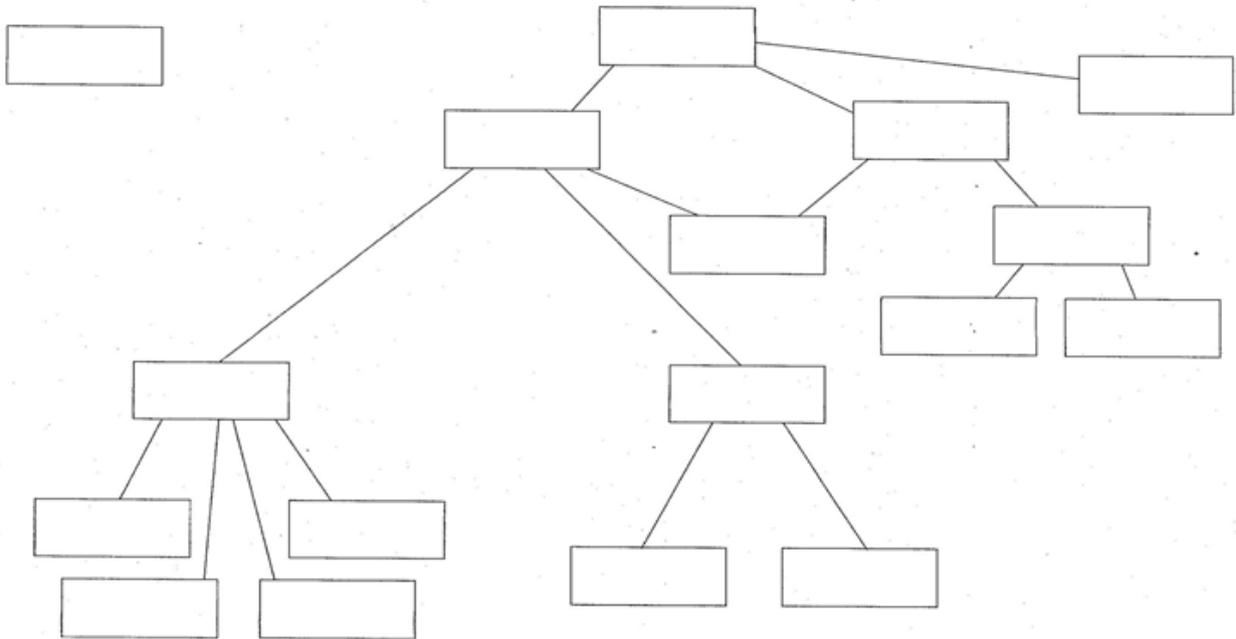


Abbildung 6: Schaubild zum Eintragen
(eigene Darstellung)

Da den Schüler*innen bei der Erprobung die Zuordnung der Argumentation am schwersten fiel, bieten sich im Unterricht Übungen zu unterschiedlichen Textprozeduren an:

Texte lassen sich in **drei Ebenen** unterteilen bzw. durch sie beschreiben:

- die Ebene der Textsorte: Mit der **Textsortenebene** ist die globale Textfunktion verknüpft, also Informationsfunktion, Appellfunktion, Kontaktfunktion, Obligationsfunktion und

Deklarationsfunktion. Relevant für den Unterricht sind vor allem die **Informations-, Appell- und Kontaktfunktion**.

- die Ebene der **Texthandlungstypen**: Realisiert wird die globale Textfunktion durch Bausteine mittlerer Größe, die sogenannten Texthandlungstypen. Für das schulische Lernen sind v.a. folgende Texthandlungstypen wichtig: Erzählen, Beschreiben, Berichten, Erklären, Instruieren und Argumentieren. Als die dominant metatextuellen Texthandlungstypen gehören dazu auch Operatoren wie Darstellen, Interpretieren, Erörtern (vgl. Feilke & Rezat, 2019, S. 274).
- die **Textprozedurenebene**: Beschrieben, berichtet, erzählt wird wiederum, indem entsprechende Textprozeduren des jeweiligen Texthandlungstyps ausgeführt werden, dies erfolgt durch die jeweiligen Prozedurausdrücke, z. B. Formulierungen wie „*Es war einmal ...*“ bei Märchen oder „*Das brauchst du ...*“ bei Instruktionen.

Das Verhältnis der drei Ebenen ist hierarchisch: Eine Textsorte setzt sich aus einer begrenzten Zahl von Texthandlungstypen zusammen und ein Texthandlungstyp wiederum aus einer begrenzten Zahl von Textprozeduren.

Wie kann man Textsortenwissen unterstützen?

Ein Zugang, Textsortenwissen zu unterstützen, kann darin bestehen, Schüler*innen für solche **Textprozeduren** zu sensibilisieren, da sie sowohl bei faktualen als auch bei fiktionalen Texten Anwendung finden. Dabei ist es sinnvoll, auf der Textprozedurenebene zwischen sogenannten **Basisprozeduren** und **textsortenspezifischen Prozeduren** (vgl. Feilke & Rezat, 2018) zu unterscheiden.

Die Unterscheidung lässt sich gut am Beispiel narrativer Texte verdeutlichen: Erzählt wird in Form verschiedener Textsorten: z. B. Kurzgeschichten, Märchen, Fantasie- und Erlebniserzählungen. Dass diese Textsorten übergreifend als narrativ (Basisprozedur) eingeordnet werden, hat u. a. damit zu tun, dass in ihnen Handlungsschemata realisiert werden, die sich in all den genannten narrativen Textsorten finden. Dazu gehört beispielsweise das Erzeugen von Spannung, indem Ausdrücke wie „*plötzlich*“ oder „*auf einmal*“ verwendet werden. Demgegenüber verweist das schon erwähnte „*Es war einmal ...*“ auf den Anfang eines Märchens als Textsorte, es ist also eine textsortenspezifische Prozedur.

Auch eine Argumentation besteht aus unterschiedlichen **Textprozeduren**, die sich jeweils spezifischer Prozedurausdrücke bedienen. Um also Argumente im Text identifizieren zu können, hilft es Schüler*innen den Text nach solchen **Signalwörtern** abzuscannen:

Textprozeduren			
A) Textsorte	B) Texthandlungstyp (elementar, sorten- bezogen)	C) Handlungsschema	D) Prozedurausdrücke
Privater Brief (Schulaufsatz) (Kommentar) (Wiss. Artikel) (etc.)	Argumentieren (Anrede) (Vorstellung) (etc.)	Positionieren	<i>Ich finde, dass... meiner Meinung nach... meines Erachtens m.E.</i>
		Begründen & Schließen	<i>weil... deshalb, aus diesen Grün- den, infolgedessen, ...</i>
		Konzedieren	<i>Zwar ..., aber ...; einerseits ... andererseits ...; wenn auch ..., so doch ...</i>
		Modalisieren	<i>möglicherweise, ggf. könnte man ja vielleicht ..., wäre zu überlegen ob, ...</i>

Abbildung 7: Textprozeduren beim Argumentieren
(Feilke, 2014, S. 26)

Eine sinnvolle, konkrete Übung könnte hier darin bestehen, einen Auszug eines explizit argumentierenden Textes zu suchen und die Schüler*innen darin sämtliche Textprozeduren sammeln und den vier Handlungsschemata zuordnen zu lassen.

Da in „alltäglichen“ Texte – wie Kommentaren – zwar oft argumentiert wird, sich dort aber selten expliziter Prozedurausdrücke bedient wird, kann auch der folgende Auszug verwendet werden, in dem **explizit und implizit argumentierende Texte** gegenübergestellt werden. Das sensibilisiert die Schüler*innen für Argumentationsstrukturen, die ihnen im Alltag täglich begegnen.

Hier können die expliziten Prozedurausdrücke und die bedeutungsgleichen Formulierungen, die in den originalen Kommentaren verwendet werden, herausgesucht und miteinander verglichen werden:

„Kommentarsprache/-stil“

Sicher: Gut geht es den Printmedien nicht, kein Titel ist von massiven Einbrüchen verschont geblieben. Die Auflagen gehen zurück, die Einnahmen aus dem Werbegeschäft, die in früheren Jahren zwei Drittel der anfallenden Kosten gedeckt hatten, sind um fast 50 Prozent abgesackt. Dutzende private Fernsehsender, eine unüberschaubare Zahl lokaler Radiostationen und natürlich das Internet konkurrieren um die Werbebetats der Firmen; unzählige Online-Portale machen den Zeitungen die wichtigen, gern gelesenen Rubrikanzeigen (Kraftfahrzeuge, Vermietungen, Immobilien) streitig.

Netz-Giganten wie Google sammeln und verbreiten Informationen, Nachrichten und Bilder, für die sie nicht bezahlen und folglich auch ihre Kunden nicht bezahlen lassen müssen. Die Kostenloskultur des Internets, an der auch die deutschen Zeitungs- und Zeitschriftenverlage mit ihren Gratis-Angeboten nicht unschuldig sind, setzt dem gedruckten Wort schwer zu, das mit großem Aufwand produziert und an die Leser gebracht werden muss.

„Erörterungssprache/-stil“

Allerdings gilt es einzuräumen, dass die geschäftliche Lage der bundesdeutschen Printmedien nicht zufriedenstellen kann, denn alle haben massive Einbrüche in der wirtschaftlichen Entwicklung hinnehmen müssen. Das erkennt man zum Beispiel daran, dass die Auflagenzahlen zurückgehen und die Einnahmen aus dem Werbegeschäft, die in früheren Jahren zwei Drittel der anfallenden Kosten gedeckt hatten, um fast 50 Prozent gesunken sind. Letzteres liegt zum einen daran, dass Dutzende private Fernsehsender, eine unüberschaubare Zahl lokaler Radiostationen und natürlich das Internet um die Werbebetats der Firmen konkurrieren, zum anderen daran, dass unzählige Online-Portale den Zeitungen die wichtigen Rubrikanzeigen streitig machen.

Firmen wie Google, die das Internet dominieren, sammeln und verbreiten Informationen, und zwar sowohl Nachrichtentexte als auch aktuelle Bilder, die sie unter Verstoß gegen das Urheberrecht nicht kostenpflichtig erwerben und für deren Nutzung sie folglich auch ihren Kunden keine Rechnung stellen. So entsteht im Internet eine unreflektierte Kultur des kostenfreien Konsums, zu der auch die deutschen Zeitungs- und Zeitschriftenverlage beitragen, weil sie ihre Online-Angebote gratis ins Netz stellen. Diese Nutzungsvermentalität schadet den Zeitungen und ihren Verlagen, denn die Leser sind nicht mehr bereit, für den großen Aufwand, mit dem Printmedien produziert und ausgeliefert werden müssen, zu bezahlen.

Entnommen aus: Jückstock-Kießling & Stadter, 2014, S. 10.



Ein schülergerechtes Erklärvideo zur Analyse der Argumentationsstruktur eines aktuellen Textes von Sascha Lobo findet sich hier: Der Fokus hier liegt aber auf dem Argumentationszusammenhang: <https://www.youtube.com/watch?v=loocgpKaMPQ>



Ausführlicher als Blog findet sich der Text hier: <https://bobblume.de/2021/12/02/unterricht-analyse-der-argumentationsstruktur>



Ein aktueller Artikel zu Textprozeduren findet sich hier: Feilke, H. & Rezat, S. (2020). Textprozeduren: Werkzeuge für Schreiben und Lesen. In: *Praxis Deutsch*, Heft 281, 4-13.



Eine Unterrichtsreihe zur kompetenzorientierten Vermittlung schriftlichen Argumentierens findet sich hier: <https://www.conaction-koeln.de/fileadmin/Daten/ConAction/Service/Downloads/Schriftenreihe/Heft2.pdf>

2. Informationen und Wertung voneinander unterscheiden

Wie die Sonderauswertung von PISA 2021 gezeigt hat, sollte es für den Deutschunterricht zentrales Thema sein, die Schüler*innen dazu zu befähigen, Informationen von Wertungen zu unterscheiden. So kann laut Pisa nicht einmal jede/jeder Zweite in Texten verlässlich **Fakten** von **Meinungen** unterscheiden. Nur etwa die Hälfte der Schüler*innen gibt an, im Unterricht gelernt zu haben, wie man subjektive oder voreingenommene Texte oder Textpassagen erkennt. Normalerweise bildet die Quelle einen ersten verlässlichen Hinweis darauf, wie glaubwürdig und neutral ein Text zu bewerten ist. Aber auch textinterne – **semantische, syntaktische** und **grammatische** – Merkmale dienen als Hinweise für Neutralität und Objektivität. Um dies bewerten zu können, müssen die Schüler*innen aber bereits sicher im **Aufbau lokaler** und **globaler Kohärenzen** sein.

Wenn man einen Text liest, so ist es wichtig zu sehen, mit welcher (offensichtlichen oder versteckten) Absicht er geschrieben worden ist. Dabei müssen Leser und Leserinnen vor allem erkennen, ob der Text **neutral Informationen** vermittelt oder ob er Informationen bewertet, mit Informationen argumentiert und appelliert. Im Journalismus gibt es Textsorten, die einen Sachverhalt dokumentieren, wie der Bericht oder die Meldung. Es gibt jedoch auch Textsorten, die explizit einen Sachverhalt bewerten, in denen es also ums Argumentieren und Appellieren geht, beispielsweise der Kommentar oder die Glosse. Doch auch in den dokumentierenden Texten sind Wertungen enthalten, allein schon durch die Auswahl der dargestellten Informationen.

Grundsätzlich sollte man mit den Schüler*innen folgende Unterscheidung zwischen **Tatsache/Information** und **Meinung** besprechen:

1. Eine **Tatsache** ist eine **Information** über einen wirklichen, gegebenen Umstand. Sie bezeichnet eine Situation, in der sich die Dinge nachweislich befinden.
2. Eine **Meinung** ist eine persönliche Ansicht, Überzeugung, Einstellung zu Zuständen, Ereignissen oder anderen Personen. Ihre wesentliche Intention ist, zu bewerten oder zu beurteilen. Eine Meinung entsteht auf der Basis eigener, individueller Erfahrungen und eigenen Wissens.

Generell kann man mit Wörtern aller Wortarten etwas bewerten. Bei bestimmten Wortarten liegt es aber näher, dass man mit ihnen Wertungen ausdrückt, insbesondere bei Adjektiven. Das ist bei einem Adjektiv wie „*schön*“ offensichtlich, da „*Schönheit*“ keine objektive Beurteilung, sondern subjektive Bewertung darstellt. Aber auch die Aussage „*X ist groß*“ ist eine Wertung, weil es kein objektives, allgemeingültiges Kriterium für die Bewertung von „groß“ gibt. Oft ist dies den Schüler*innen gar nicht bewusst und sie müssen erst dafür sensibilisiert werden.

Geht es darum zu entscheiden, ob ein dokumentierender/informierender Text vorhanden ist oder ein wertender, dann muss man sich fragen:

- Werden wertende Wörter oder Wortgruppen verwendet? Nimmt der Autor / die Autorin oder ein namentlich genannter Experte oder Betroffener die Wertung vor?
- Sind Wortgruppen hier nötig oder würde ein Wort auch ausreichen? Werden also Nominal- oder Adjektivphrasen **intensiviert**, um Wertungen auszudrücken? (beispielsweise „*Wirklich richtig sehenswert sind aber die Ruinen!*“)
- Finden sich syntaktische Auffälligkeiten wie **Einschübe** oder **Nachträge**, die Wertungen verstärken? (beispielsweise „*Das war ein unglaubliches Ereignis, wirklich wahr.*“)
- Treffen die Wertungen, die getroffen wurden, zu? Kann ich sie nachvollziehen? Sind sie kulturell etabliert? (beispielsweise „*Sonnenschein ist gutes Wetter.*“)
- Werden andere Meinungen wiedergegeben?
- Werden unterschiedliche Informationen zum Thema präsentiert?
- Wird kenntlich gemacht, welche Wertungen der Meinung des Autors / der Autorin entspricht oder welche zitiert wurden?

Das Verständnis für journalistische Darstellungsformen lässt sich ausbauen und festigen, indem im Rahmen von Zeitungsprojekten in Print- oder digitalen Ausgaben Texte gelesen und den Darstellungsformen zugeordnet werden. Zunächst können von der Lehrperson Texte markiert oder ausgesucht werden, später können Schüler*innen selbstgewählte Texte zuordnen. Dazu kann das folgende Arbeitsblatt verwendet werden:

Aufgabe:

Mögliche journalistische Darstellungsformen

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

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

Abbildung 8: Journalistische Darstellungsformen (eigene Darstellung)

Aufgabe 4: Gruselett

Hinweis: Dieses Gedicht enthält auch Kunstwörter, die es so im Deutschen nicht gibt, die aber Merkmale deutscher Wörter besitzen.

Gruselett
von Christian Morgenstern

Der Flügelflagel gaustert
 durchs Wiruwaruwolz,
 die rote Fingur plaustert
 und grausig gutzt der Golz.

Copyright Text: Morgenstern, C. (1972). *Alle Galgenlieder* (18. Auflage, Seite 271). Insel Verlag.
 Copyright Teilaufgaben: IQB e. V., Lizenz: Creative Commons (CC BY). Volltext unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>

Aufgabenmerkmale

Thema	Wortarten- und Satzgliedbestimmung anhand von Kunstwörtern in einem Gedicht
Aufgabenbeschreibung	Bei dem vorliegenden Aufgabenstamm handelt es sich um ein kurzes Gedicht (14 Wörter) von Christian Morgenstern, das sowohl aus Kunstwörtern als auch aus Wörtern der deutschen Sprache besteht. Die Schüler*innen sollen die Wortart ausgewählter Kunstwörter anhand morphologischer und syntaktischer Merkmale bestimmen sowie die Satzglieder analysieren. Diese Aufgabe dient der Fokussierung auf syntaktische und morphologische Wortartenbestimmung ohne die Möglichkeit, einen semantischen Zugang wählen zu können.
Textform	Gedicht
Fokus	Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1); HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2)

Teilaufgabe 4.1

a) Um welche Wortart handelt es sich bei dem Wort „Fingur“?



b) Die Wortart des Wortes „Fingur“ kann man sowohl am Wort selbst als auch an anderen Merkmalen innerhalb des Gedichts erkennen. Nenne drei Merkmale, an denen man die Wortart erkennen kann.

-
-
-

RICHTIG	a)	Nomen/Substantiv
RICHTIG	b)	sinngemäß werden drei der folgenden Merkmale genannt: Großschreibung UND/ODER (Substantiv-)Endung/„-ur“ UND/ODER Artikel/„die“ UND/ODER Attribut/Adjektiv/„rote“ UND/ODER Das Wort ist das Agens/Subjekt des Satzes. / Es führt die Handlung im Satz aus. / Es „plaustert“.

Hinweis: Die Antwort in b) ist nur dann als richtig zu werten, wenn auch a) korrekt gelöst wurde.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2)
Kompetenzstufe	a) I, b) III
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe überprüft die Fähigkeit der Schüler*innen, **deklaratives Wissen über basale Wortarten** anzuwenden und zu explizieren. Zur Bearbeitung der Teilaufgabe müssen sie die potentielle Wortart des vorgegebenen Kunstwortes (das morphologisch und syntaktisch dem deutschen Sprachsystem folgt) allein auf Grundlage der syntaktischen und morphologischen Eigenschaften des Wortes „*Fingur*“ im Textzusammenhang identifizieren.

Durch die Verwendung von Kunstwörtern müssen sich die Schüler*innen bei der Wortartenbestimmung von einer rein semantisch begründeten und kategorialen Zuordnung lösen und unter Berücksichtigung der **syntaktischen** (Position im Satz) oder **morphologischen Eigenschaften** (Suffix „-ur“ und satzinterne Großschreibung) das Wort im vorliegenden Satzkontext argumentieren.

Das Wort „*Fingur*“ ist als Nomen/Substantiv morphologisch an der Großschreibung, und dem wenig frequente Suffix „-ur“ (wie in „*Struktur*“ oder „*Kultur*“) erkennbar, syntaktisch an dem Artikel „*die*“ in der Wortgruppe „*die rote Fingur*“, und dem Attribut „*rote*“, das in direkter syntaktischer Beziehung vor Nomen/Substantiv steht. Ebenfalls kann seine semantische Funktion als Subjekt bzw. Agens im Satzkontext als Merkmal herangezogen werden, da es die Handlung („*plaustert*“) ausführt.

b) Die Wortart des Wortes „*Fingur*“ kann man sowohl am Wort selbst als auch an anderen Merkmalen innerhalb des Gedichts erkennen. Nenne drei Merkmale, an denen man die Wortart erkennen kann.

- Adjektiv
- Großschreibung
- Artikel

Scan aus der Pilotierung

b) Die Wortart des Wortes „*Fingur*“ kann man sowohl am Wort selbst als auch an anderen Merkmalen innerhalb des Gedichts erkennen. Nenne drei Merkmale, an denen man die Wortart erkennen kann.

- es wurde großgeschrieben
- die Endung
- davor steht ein Adjektiv

Scan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 4.2

Ergänze die Tabelle mit den passenden Verbformen für das Verb „gutzt“.

1.	Infinitiv:			
		1. Person	2. Person	3. Person
	Singular:			<i>er, sie, es gutzt</i>
2.	Plural:			

		Ergänze die Tabelle mit den passenden Verbformen für das Verb „gutzt“.			
RICHTIG	1.	Infinitiv:	<i>gutzen</i>		
			1. Person	2. Person	3. Person
		Singular:	<i>ich gutze</i>	<i>du gutzt</i>	
RICHTIG	2.	Plural:	<i>wir gutzen</i>	<i>ihr gutzt</i>	<i>sie gutzen</i>

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: grammatische Kategorien in situativen und funktionalen Zusammenhängen verwenden: z. B. Tempus, Aktiv/Passiv; Genus, Numerus, Kasus; Steigerung // MSA: grammatische Kategorien und ihre Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen kennen und nutzen, insbesondere Tempus, Modus (Indikativ, Konjunktiv I/II), Aktiv/Passiv (4.3.3)
Kompetenzstufe	1.): III, 2.): II
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Aufgabe testet das Verständnis für morphologische Strukturen der Wortart „Verb“, indem die Schüler*innen Konjugationseigenschaften von Verben als Teil ihres prozeduralen Wissens auf ein Kunstverb anwenden müssen.

Dabei gibt das als Beispiel bereits eingetragene „*Er, sie, es gutzt*“ das Tempus Präsens vor, in dem die fehlenden Personen und Numeri zu ergänzen sind. Der Fokus liegt daher auf das selbstständige Wiedergeben von **Konjugationsmerkmalen** (Tempus, Modus, Numerus) und deren Anwendung

auf neue, unbekannte Wörter. Die Wahl des Tempus „Präsens“ erleichtert dabei die Bearbeitung insofern, dass nicht entschieden werden muss, ob „gutzen“ ein starkes oder schwaches Verb ist.

	1. Person	2. Person	3. Person
Singular	ich gutze	du gutzt	er, sie, es gutzt
Plural	wir gutzen	ihr gutzt	sie gutzen

Scan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 4.3

Welche weiteren Verben außer dem Verb „gutzt“ enthält das Gedicht? Nenne alle.



RICHTIG	gaustert/gaustern UND plaustert/plaustern
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe erfasst die Fähigkeit der Schüler*innen, **deklaratives Wissen über die Wortart des Verbs** anzuwenden. Die Wortart kann hier sowohl **syntaktisch** – durch die Verbzweitstellung – als auch **morphologisch** durch das prototypische Flexionsmorphem „-t“ bestimmt werden.

Die Bearbeitung der Aufgabe wird durch das vorgegebene Beispiel „gutzt“ aus der vorherigen Teilaufgabe insofern erleichtert, dass es das Flexionsmorphem als Identifikationsmerkmal vorgibt, jedoch hilft es nicht bei der syntaktischen Identifikation der anderen Verben, da Vers 4 syntaktisch von den Versen 2 und 3 abweicht.

Teilaufgabe 4.4

Nenne alle Adjektive, die im Gedicht vorkommen.



RICHTIG	rot(e) UND grausig
---------	--------------------

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe prüft die Fähigkeit der Schüler*innen, **deklaratives Wissen über die Wortart des Adjektivs** anzuwenden. Die Erkennung der Wortart kann sowohl syntaktisch als auch

morphologisch erfolgen. Das Adjektiv „rot(e)“ lässt sich an seiner Funktion als Attribut zu „Fingur“ erkennen, und „grausig“ an der typischen Endung „-ig“. Die Bearbeitung wird durch die Kürze des Gedichts und die frequente Merkmalsausprägung erleichtert.

Teilaufgabe 4.5

a) Um welches Satzglied handelt es sich bei dem Wort „Golz“?

✍

b) Wie wird nach dem Satzglied „Golz“ gefragt?

✍

RICHTIG	a)	Subjekt
RICHTIG	b)	Wer oder was (gutzt grausig)? Hinweis: Die Antwort in b) ist nur dann als richtig zu werten, wenn auch a) korrekt gelöst wurde.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe erfasst die Fähigkeit der Schüler*innen, ein Satzglied funktional bestimmen zu können (a) und die angegebene Bestimmungsfrage als Teil ihres Problemlösewissens richtig beantworten zu können (b). Hierzu muss auch deklaratives Wissen über die Bezeichnungen von Satzgliedern vorhanden sein. Die Bestimmung von „Golz“ als Subjekt erfordert, dass die Schüler*innen die syntaktische Funktion des Wortes im Satz erkennen, da „Golz“ als Agens die Handlung des Verbs „gutzt“ ausführt. Die Frage „Wer oder was gutzt grausig?“ dient dabei als typisches Verfahren zur Subjektermittlung und fordert das Problemlösewissen zur Satzgliedbestimmung heraus. Erschwert wird die Bearbeitung der Teilaufgabe durch die inversive Syntax des Verses, in der das Prädikat dem Subjekt vorangestellt wird. Der Artikel „der“ macht aber deutlich, dass das Nomen/Substantiv hier im Nominativ vorkommt, was die Identifikation der Satzgliedfunktion erleichtert.

a) Um welches Satzglied handelt es sich bei dem Wort „Golz“?

✍ Subjekt

b) Wie wird nach dem Satzglied „Golz“ gefragt?

✍ Wer oder Was?

Scan aus der Pilotierung

Einige Schüler*innen erkennen möglicherweise, wie nach dem Satzglied gefragt wird, können die korrekte Bezeichnung des gefragten Satzgliedes (Subjekt) aber nicht ableiten. Das deutet darauf hin, dass sie die Fragewort-Methode („Wer oder was...?“) zwar auswendig gelernt haben, aber nicht mit dem Konzept des Subjekts verknüpfen können.

a) Um welches Satzglied handelt es sich bei dem Wort „Golz“?

✍

b) Wie wird nach dem Satzglied „Golz“ gefragt?

✍ Wer oder Was?

Scan aus der Pilotierung

a) Um welches Satzglied handelt es sich bei dem Wort „Golz“?

es Nomen

b) Wie wird nach dem Satzglied „Golz“ gefragt?

es Wer oder was?

Scan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 4.6

a) Aus welchen Wörtern wurde das Wort „*durchs*“ zusammengesetzt?

es

b) Um welche Wortart handelt es sich bei diesen Wörtern jeweils? Schreibe die Wortarten der Wörter auf, aus denen das Wort „*durchs*“ zusammengesetzt wurde.

es

RICHTIG	a)	sinngemäß: durch + das
RICHTIG	b)	Präposition UND Artikel
Hinweis: Die Antwort in b) ist nur dann als richtig zu werten, wenn auch a) korrekt gelöst wurde.		

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2) a) zusätzlich auch: HSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb, Pronomen), - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): Synonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1)
Kompetenzstufe	a) I, b) IV
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe prüft die Fähigkeit der Schüler*innen, die Wortbestandteile der Verschmelzung zu identifizieren (a) und die Bestandteile dann unter Rückgriff auf **deklaratives Wissen über Wortarten als Präposition und Artikel** bestimmen zu können (b).

In der Teilaufgabe (a) sollen die Schüler*innen erkennen, dass das Wort „*durchs*“ aus den Wörtern „durch“ und „das“ zusammengesetzt wurde. Dies erfordert ein Verständnis für die sogenannten Kontraktionen, bei denen zwei Wörter zu einer Einheit verschmelzen – wie es häufig bei Präpositionen und Artikeln in der deutschen Sprache der Fall ist (z. B. „am“ aus „an dem“). In der Teilaufgabe (b) müssen die Schüler*innen die Wortarten der beiden Bestandteile von „*durchs*“ benennen: „durch“ als Präposition und „das“ als Artikel. Hierbei geht es nicht nur darum, die grammatische Funktion jedes Teils zu erkennen, sondern auch die entsprechenden Begrifflichkeiten

korrekt zu verwenden. Die Herausforderung liegt darin, dass die Schüler*innen die verschiedenen Wortarten eigenständig benennen müssen; das fällt ihnen besonders bei der Präposition schwer:

a) Aus welchen Wörtern wurde das Wort „durchs“ zusammengesetzt?

durch das

b) Um welche Wortart handelt es sich bei diesen Wörtern jeweils? Schreibe die Wortarten der Wörter auf, aus denen das Wort „durchs“ zusammengesetzt wurde.

Verb, Artikel

Scan aus der Pilotierung

a) Aus welchen Wörtern wurde das Wort „durchs“ zusammengesetzt?

durch das

b) Um welche Wortart handelt es sich bei diesen Wörtern jeweils? Schreibe die Wortarten der Wörter auf, aus denen das Wort „durchs“ zusammengesetzt wurde.

Adjektiv

Scan aus der Pilotierung

Anregungen für den Unterricht

Die Bearbeitung dieser Aufgabe erfordert einen systematischen Zugriff auf Strukturen einer den Schüler*innen unbekannt (Fantasie-)Sprache, die jedoch wesentliche morphologische und syntaktische Übereinstimmungen mit der deutschen Sprache aufweist und damit einen guten Ansatzpunkt für einen systematischen Sprachvergleich bietet. Auf diese Weise werden Reflexionsprozesse über den Aufbau der Grammatik des Deutschen in Gang gesetzt, die frei von einem semantischen Zugang sind. Den Schüler*innen kann so vermittelt werden, dass Grammatik das System einer Sprache abbildet.

Darüberhinausgehend eignet sich für unterrichtliche Kontexte insbesondere die Arbeit mit dem topologischen Satzmodell (auch: Feldermodell). Durch die Einteilung eines Satzes in unterschiedliche Felder lässt sich die syntaktische Struktur deutscher Sätze (und entsprechend die zugrundeliegende Regelmäßigkeit) gut und vor allem anschaulich beschreiben:

VF	LK	MF	RK	NF

Fokussiert werden dabei insbesondere die syntaktischen Funktionen einzelner Satzbestandteile, d. h. Satzglieder; darüber hinaus kann jedoch auch angegeben werden, welche Wortarten sich vornehmlich in welchem Feld befinden. Besonders anschaulich kann die zentrale (Struktur-)Position des Verbs in verschiedenen Satzzusammenhängen betrachtet werden.

Im Sinne von „Sprachforscheraufgaben“ können die Schüler*innen durch Vorgabe konkreten Sprachmaterials aufgefordert werden, die jeweiligen Besetzungsmöglichkeiten der einzelnen Felder in deutschen Sätzen zu untersuchen und entsprechende „Regeln“ aufzustellen. Anzufangen wäre beispielsweise mit einfachen Aussagesätzen mit einfachen oder zweigeteilten Verben, auszuweiten wäre die Arbeit dann auf Frage- und vor allem subordinierte Sätze. Auf diese Weise lässt sich durch die gezielte Untersuchung konkreten Sprachmaterials besonders die markante Position finiter (d. h. nach Person und Numerus flektierter) Verben herausarbeiten und so eine syntaktisch basierte Analyse von Wortarten anleiten (die flektierten Verbformen stehen in einfachen Aussagesätzen sowie in einfachen Fragesätzen immer im linken Verbfeld – bei Aussagesätzen somit an zweiter

Position im Satz, da das Vorfeld i.d.R. besetzt ist, bei Fragesätzen ohne Fragewort an erster Stelle, da das Vorfeld frei bleibt; in subordinierten Sätzen hingegen wird das Verb von der subordinierenden Konjunktion aus dem linken Verbfeld verdrängt und in das rechte Verbfeld geschoben). Dabei bietet es sich beispielsweise an, Sätze bereitzustellen, die mit demselben Wort operieren, das jedoch – je nach Kontext – mal als Verb und mal als Substantiv verwendet wird (auf Klein- und Großschreibung sollte dabei jedoch verzichtet werden). Denkbar wären beispielsweise folgende Sätze:

Das SPIELEN die Kinder immer sehr gerne. Das SPIELEN gefällt den Jugendlichen unabhängig vom Alter. Das SPIELEN viele auch noch, wenn sie zu Hause sind. Sie streiten sich häufig, auch wenn sie das gerne auch gemeinsam SPIELEN.

Eine Zuordnung zu den Klassen „Verb“ oder „Substantiv“ kann durch das Einordnen in das topologische Satzmodell erleichtert werden, da so die Sätze gezielt hinsichtlich des Vorhandenseins finiter Verbformen untersucht und eine Zuordnung bzw. Einteilung durch Visualisierung unterstützt wird.

Ein weiterführender Ansatz ist die Übertragung des topologischen Satzmodells auf Nominalphrasen, um auch hier anhand der jeweiligen Strukturposition einzelner Elemente Hinweise auf die jeweilige Wortart zu erhalten.

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

Hier bietet sich außerdem das Durchführen von Unterrichtsprojekten zum Erfinden einer eigenen Grammatik an – dies würde an die Welt der Schüler*innen anknüpfen, wenn beispielsweise ein fantastischer Film (z. B. Avatar) herangezogen und als Ausgangspunkt gewählt wird. Durch die schülerseitige Entwicklung einer Grammatik werden sprachreflexive Kompetenzen durch induktives Vorgehen aufgebaut, und die Schüler*innen können die Inhalte konstruktiv mitgestalten. Dieses Projekt stellt einen explorativen und problemorientierten Zugang zur Grammatik dar und knüpft an das implizite Wissen an. Grammatik wird auf diese Weise explizit behandelt, um das implizite Wissen zu erweitern (vgl. zu dieser Projektidee Zepter 2015). Solche Aufgaben sind von besonderem didaktischem Wert, da mittels der (weitgehend) selbstständigen Reflexion sprachliche Systematiken der eigenen Erstsprache nachvollziehbar und letztendlich beherrschbar gemacht werden.

Für diesbezüglich vertiefende und weiterführende Literatur siehe Alexandra L. Zepter (2015): *Systemorientierter Grammatikunterricht. Sprachen erfinden und Grammatik entdecken*.

Weitere Anregungen für den Unterricht:

Erweiterung der Wortartenanalyse

- *Für leistungsstärkere Schüler*innen:*
 - Textproduktion mit Kunstwörtern: Die Schüler*innen können im Unterricht eigene Texte mit Kunstwörtern schreiben und anschließend die Wortarten analysieren. Dabei können sie kreativ mit den neuen Wortarten umgehen, um ihre Grammatikkenntnisse anzuwenden.
- *Für leistungsschwächere Schüler*innen:*
 - Einfache Wortartenübungen: Es können kurze, einfache Sätze verwendet werden, um die Schüler*innen mit den grundlegenden Merkmalen von Wortarten vertraut zu machen. Sie sollen einzelne Kunstwörter erkennen und die Wortart bestimmen.
 - Visualisierung von Satzstrukturen: Es lassen sich Arbeitsblätter nutzen, in denen die Satzglieder und Wortarten farblich markiert sind, um den Schüler*innen zu helfen, die Struktur des Satzes visuell zu erfassen. Dies erleichtert das Verständnis der grammatischen Funktionen.

Kunstwörter im Kontext

- *Für leistungsstärkere Schüler*innen:*
 - Kreative Textarbeit mit Kunstwörtern: Die Schüler*innen erfinden eigenständig Kunstwörter und verwenden diese in einem kurzen Text. Im Anschluss müssen sie die grammatische Struktur ihrer eigenen Sätze analysieren.

- Präsentation von Kunstwörtern: Die Schüler*innen präsentieren ihre selbst erfundenen Kunstwörter und erläutern, welche grammatischen Merkmale sie ihnen zugeordnet haben.
- *Für leistungsschwächere Schüler*innen*:
 - Satzbildung mit Kunstwörtern: Den Schüler*innen werden bereits erstellte Kunstwörter vorgegeben, mit denen sie einfache Sätze bilden sollen. Sie sollen dabei erkennen, welche grammatische Funktion die Kunstwörter haben und die Struktur des Satzes mit den neuen Wörtern analysieren.
 - Einfache Zuordnungsübungen: Den Schüler*innen können Zuordnungsübungen angeboten werden, in denen sie Kunstwörter den entsprechenden Wortarten zuordnen müssen (z. B. Kunstverb, Kunstadjektiv). Auf diese Weise lernen sie, die Merkmale von Wortarten auch bei untypischen Beispielen zu erkennen.

Verbindung von Wortarten und Textproduktion

- Textproduktion mit kreativen Aufgaben: Die Schüler*innen konzipieren Texte, bei denen sie Kunstwörter gezielt einbauen und danach die Wortarten sowie ihre grammatische Funktion im jeweiligen Text erklären müssen.
- Erstellen von Grammatik-Guides: Die Schüler*innen erstellen ihre eigenen Grammatik-Guides zu Kunstwörtern und Wortarten. Diese Guides können sie sowohl zur Übung als auch für spätere Referenzen verwenden.

Aufgabe 5: Ausdauersport

Im Folgenden findest du einen Sachtext zum Thema „Ausdauersport“.

Hinweis: Die nachfolgenden Teilaufgaben dieser Aufgabe beziehen sich jedoch nicht auf den Inhalt des Textes, sondern auf die Wörter und Sätze, die im Text verwendet werden.

Ausdauersport – mit dem richtigen Training topfit werden!

- 1 Sich fit zu halten, ist wichtig, um gesund zu bleiben. Das Wissen darüber, wie wichtig Sport für unsere Gesundheit ist, haben wir seit vielen Generationen: Unsere Großeltern haben Gymnastik in der Turnstunde gemacht, unsere Eltern liebten Aerobic und die heutige Jugend besucht die Fitnessstudios. Zu den beliebtesten
- 5 Ausdauersportarten zählen das Laufen, Bergsteigen, Schwimmen, Radfahren und Rudern. Die Wirkung solcher Sportarten entsteht während der Sportausübung. Wer regelmäßig trainiert, kann ein gutes Leistungsniveau erreichen. Wie bei allen Sportarten sollten aber auch beim Ausdauersport der Spaß und die eigene Belastbarkeit im Vordergrund stehen. Denn das regelmäßige Training, ob drinnen im
- 10 Schwimmbad oder draußen auf der Laufbahn, kann man nur durchhalten, wenn man mit Lust und Freude an der Sportart trainiert. Am wichtigsten ist es, eine Sportart zu finden, die man mit Leidenschaft ausübt.

- Für Anfängerinnen und Anfänger sind vor allem „sanfte“ Sportarten wie Wandern am sinnvollsten. Zu den gelenkschonenden Ausdauersportarten zählen das Schwimmen
- 15 und Radfahren. Ein weiterer Vorteil des Ausdauersports ist, dass er oft abwechslungsreicher gestaltet werden kann als das reine Krafttraining. Jedoch ist zu beachten, dass eine Sportart allein prinzipiell mit der Zeit immer schlechter wirkt, weil sich durch das kontinuierliche Training eine energiesparende Technik einstellt. Aus diesem Grund wären die Ausdauersportarten in regelmäßigen Abständen
- 20 abzuwechseln.

Copyright Text und Teilaufgaben: IQB e. V., Lizenz: Creative Commons (CC BY). Volltext unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>

Aufgabenmerkmale

Thema	Funktionale Anwendung grammatischer Kategorien anhand eines Sachtextes
Aufgabenbeschreibung	Bei diesem Aufgabenstamm handelt es sich um einen mittellangen (204 Wörter) Sachtext, dem ein Einleitungssatz vorangestellt wurde, um die Schüler*innen auf das selektive, auf die Lösung der Teilaufgabe orientierte Lesen zu fokussieren und zu verhindern, dass sie ihre kognitiven Kapazitäten auf Verstehensanforderungen des Textes richten, die zur Bearbeitung der Teilaufgaben nicht erforderlich sind. Die Satzstrukturen variieren zwischen einfachen und komplexeren Sätzen, die meist durch Konjunktionen verbunden sind; der Wortschatz ist als bekannt vorauszusetzen. Zudem ist der Text makrostrukturell in Absätze gegliedert. Die kurzen Absätze machen den Text übersichtlich und leserfreundlich. Insgesamt bietet der Text eine gute Grundlage, um grammatische Phänomene in einem authentischen Kontext zu untersuchen. Die Teilaufgaben fokussieren auf die Anwendung grammatischer Kategorien in funktionalen Zusammenhängen sowie auf spezifische Phänomene wie Wortarten, Satzstrukturen und Textkohäsionsmittel.
Textform	Sachtext
Fokus	grammatische Kategorien in situativen und funktionalen Zusammenhängen verwenden: z. B. Tempus, Aktiv/Passiv; Genus, Numerus, Kasus; Steigerung // MSA: grammatische Kategorien und ihre Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen kennen und nutzen, insbesondere Tempus, Modus (Indikativ, Konjunktiv I/II), Aktiv/Passiv (4.3.3)

Teilaufgabe 5.1

Warum müssen die Kommas in dem folgenden Satz gesetzt werden?

„Zu den beliebtesten Ausdauersportarten zählen das Laufen, Bergsteigen, Schwimmen, Radfahren und Rudern.“ (Zeilen 5 bis 6)



RICHTIG	sinngemäß: Aufzählung
---------	-----------------------

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1); HSA: grundlegende Regeln der Orthografie und Zeichensetzung kennen und beim Sprachhandeln anwenden // MSA: wichtige Regeln der Aussprache und der Orthografie kennen und beim Sprachhandeln berücksichtigen (4.4.1)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe prüft die Fähigkeit der Schüler*innen, die Funktion der Kommasetzung in dem vorgegebenen Satz zu erkennen und selbständig zu erklären. Die Kommasetzung folgt dabei syntaktischen Gesichtspunkten: Kommas dienen dazu, Satzteile klar voneinander zu trennen, insbesondere bei komplexeren Satzstrukturen. Sie erleichtern das Verständnis des Satzes und helfen, die einzelnen Teile korrekt zuzuordnen.

Im Falle des vorliegenden Satzes handelt es sich um eine **Aufzählung** gleichwertiger Elemente (hier: verschiedene Ausdauersportarten), bei denen Kommas zur Trennung der Elemente gesetzt werden. Die Schüler*innen sollen erkennen, dass jedes der genannten Elemente – „das Laufen“, „Bergsteigen“, „Schwimmen“, „Radfahren“ und „Rudern“ – als eigenständiges Element im Satz fungiert, die durch Kommas voneinander abgetrennt werden müssen. Erleichtert wird die Bearbeitung dadurch, dass es sich um einzelne Nominalisierungen ohne attributive Ergänzungen handelt.

Warum müssen die Kommas in dem folgenden Satz gesetzt werden?

„Zu den beliebtesten Ausdauersportarten zählen das laufen, Bergsteigen, Schwimmen, Radfahren und Rudern.“ (Zeilen 5 bis 6)

weil da wörter aufgezählt werden

Scan aus der Pilotierung

Warum müssen die Kommas in dem folgenden Satz gesetzt werden?

„Zu den beliebtesten Ausdauersportarten zählen das laufen, Bergsteigen, Schwimmen, Radfahren und Rudern.“ (Zeilen 5 bis 6)

Da es eine aufzählung ist

Scan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 5.2

Die Wörter „Laufen“, „Bergsteigen“, „Schwimmen“, „Radfahren“ und „Rudern“ (Zeilen 5 bis 6) sind ursprünglich Verben. Wie werden sie hier verwendet?



RICHTIG	sinngemäß: als nominalisierte/substantivierte Verben ODER als Nomen/Substantive
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe prüft die Fähigkeit der Schüler*innen, die Wortart der angegebenen Wörter erkennen und benennen zu können. Erleichtert wird die Bearbeitung dadurch, dass in der Aufgabenstellung schon darauf hingewiesen wird, dass es sich ursprünglich um Verben handelt; die Schüler*innen können hier also nicht den fälschlichen Weg einer semantischen Bestimmung gehen. Die hier vorliegende Konversion ist eine Wortbildungsart, bei der – im Gegensatz zu allen anderen Wortbildungsarten – allein die Wortart gewechselt wird, und zwar ohne erkennbare morphologische Veränderungen der Basis. Damit ist aber keine semantische Veränderung verbunden. Die Großschreibung und der Artikel „das“ vor der Nominalisierung erleichtern die Identifikation der entsprechenden Wortart.

Teilaufgabe 5.3

Ergänze die fehlenden Formen der Adjektive.

	Positiv/ Grundstufe	Komparativ/ 1. Steigerungsstufe	Superlativ/ 2. Steigerungsstufe
1.		besser	
2.			am sinnvollsten
3.		abwechslungsreicher	

RICHTIG	1.	Positiv/ Grundstufe	Komparativ/ 1. Steigerungsstufe	Superlativ/ 2. Steigerungsstufe
		<i>gut</i>		<i>am besten</i>
RICHTIG	2.	<i>sinnvoll</i>	<i>sinnvoller</i>	
RICHTIG	3.	<i>abwechslungsreich</i>		<i>am abwechslungsreichsten</i>

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: grammatische Kategorien in situativen und funktionalen Zusammenhängen verwenden: z. B. Tempus, Aktiv/Passiv; Genus, Numerus, Kasus; Steigerung // MSA: grammatische Kategorien und ihre Leistungen in situativen und funktionalen
------------------	--

	Zusammenhängen kennen und nutzen, insbesondere Tempus, Modus (Indikativ, Konjunktiv I/II), Aktiv/Passiv (4.3.3)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe prüft die Fähigkeit der Schüler*innen, die fehlenden Steigerungsformen der ausgewählten Adjektive eigenständig zu ergänzen. Sie sollen die Grundform (Positiv) sowie die Komparativ- und Superlativformen der Adjektive korrekt ergänzen, wobei einige Formen bereits in der Tabelle vorgegeben sind, diese wirken sich erleichternd auf die Bearbeitung aus, da es sich um Komparativ- bzw. Superlativformen handelt und Schüler*innen hier die grundlegenden Bildungsregeln für die jeweils anderen Adjektive ableiten können. Erschwerend könnte sich auswirken, dass es sich bei 1. um unregelmäßig gebildete Steigerungsformen („gut“ („besser“, „am besten“)) handelt. Die Herausforderung besteht darin, sowohl regelmäßige als auch unregelmäßige Steigerungsformen korrekt zu ergänzen.

Teilaufgabe 5.4

In den Zeilen 16 bis 18 heißt es: „*Jedoch ist zu beachten, dass eine Sportart allein **prinzipiell** mit der Zeit immer schlechter wirkt, weil sich durch das kontinuierliche Training eine energiesparende Technik einstellt.*“

Ein Synonym (gleichbedeutender Ausdruck) für das Wort „*prinzipiell*“ in diesem Satz ist ...

„unergründlich“. „tiefgründig“. „grundsätzlich“. „gründlich“.

RICHTIG	<input type="checkbox"/> „unergründlich“. <input type="checkbox"/> „tiefgründig“. <input checked="" type="checkbox"/> „grundsätzlich“. <input type="checkbox"/> „gründlich“.
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	nur MSA: beim Sprachhandeln einen differenzierten Wortschatz gebrauchen einschließlich umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen in Kenntnis des jeweiligen Zusammenhangs (4.1.4); HSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb, Pronomen), - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): Synonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Zum Wissen über Wörter gehört auch das Wissen über **semantische Relationen** der einzelnen Ausdrücke – in diesem Falle Synonyme.

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit, ein passendes Synonym für ein Wort im vorgegebenen Satz identifizieren zu können. Dabei geht es darum, die Bedeutung des Wortes „*prinzipiell*“ im Satzkontext zu verstehen und mit den Antwortoptionen abzugleichen. Dies setzt den Einsatz von rezeptiven **Wortschatzwissen** und das Verständnis von Satzkohärenz voraus. Der Fokus der Teilaufgabe liegt auf der semantischen Ebene der Sprache, da die Schüler*innen Synonyme erkennen und dabei zwischen unterschiedlichen Bedeutungsnuancen differenzieren müssen.

Teilaufgabe 5.5

In den Zeilen 2 bis 4 heißt es: „Unsere Großeltern **haben** Gymnastik in der Turnstunde **gemacht**, unsere Eltern **liebten** Aerobic und die heutige Jugend **besucht** die Fitnessstudios.“

Ergänze die Tabelle um die fehlenden Verbformen.

Hinweis: Die markierten Wörter im Satz wurden bereits richtig in die folgende Tabelle eingetragen.

	Infinitiv	3. Person Singular Präsens/ Gegenwartsform	3. Person Plural Präteritum/ 1. Vergangenheits- form	3. Person Plural Perfekt/ 2. Vergangenheits- form
1.				haben gemacht
2.			liebten	
3.		besucht		

RICHTIG	1.	Infinitiv	3. Person Singular Präsens/ Gegenwartsform	3. Person Plural Präteritum/ 1. Vergangenheits- form	3. Person Plural Perfekt/ 2. Vergangenheits- form
		<i>machen</i>	<i>macht</i>	<i>machten</i>	
RICHTIG	2.	<i>lieben</i>	<i>liebt</i>		<i>haben geliebt</i>
RICHTIG	3.	<i>besuchen</i>		<i>besuchten</i>	<i>haben besucht</i>

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: grammatische Kategorien in situativen und funktionalen Zusammenhängen verwenden: z. B. Tempus, Aktiv/Passiv; Genus, Numerus, Kasus; Steigerung // MSA: grammatische Kategorien und ihre Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen kennen und nutzen, insbesondere Tempus, Modus (Indikativ, Konjunktiv I/II), Aktiv/Passiv (4.3.3)
Kompetenzstufe	1.) II, 2.) I, 3.) I
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Aufgabe überprüft die Fähigkeit der Schüler*innen, fehlende Verbformen zu identifizieren und korrekt zu ergänzen. Der Fokus liegt auf der Bildung und dem Verständnis von Verbformen in den Tempora Präsens, Präteritum und Perfekt in der 3. Person Singular und Plural. Zudem muss der passende Infinitiv ergänzt werden.

Die tabellarische Darstellung erleichtert die Bearbeitung, indem sie eine klare Struktur bietet, und die bereits eingetragenen Verbformen („haben gemacht“, „liebten“, „besucht“) dienen als zusätzliche Hilfestellung, da je ein Beispiel für die verschiedene Tempusform vorgegeben wird. So wird das

deklarative Wissen entlastet, während das Augenmerk auf der prozeduralen Anwendung dieses Wissens liegt. Das Satzmaterial („*Unsere Großeltern haben Gymnastik in der Turnstunde gemacht, unsere Eltern liebten Aerobic und die heutige Jugend besucht die Fitnessstudios*“) stellt drei unterschiedliche Verben („*machen*“, „*lieben*“, „*besuchen*“) dar, die in verschiedenen Tempora (Perfekt, Präteritum, Präsens) vorkommen. Erleichtert wird die Bearbeitung zudem dadurch, dass es sich um schwache Verben handelt, die ihren Stammvokal nicht ändern.

Teilaufgabe 5.6

Im Text finden sich viele Komposita/Wortzusammensetzungen. Welche setzen sich jeweils aus mindestens zwei Nomen/Substantiven zusammen? Nenne zwei.

-
-

RICHTIG	Zwei der folgenden möglichen Antworten werden genannt: Fitnessstudio UND/ODER Ausdauersport(arten) UND/ODER Sportart(en) UND/ODER Sportausübung UND/ODER Leistungsniveau UND/ODER Laufbahn UND/ODER Krafttraining
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb, Pronomen), - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): Synonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1); HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe erfasst die Fähigkeit der Schüler*innen, **deklaratives Wissen über die Wortart „Nomen/Substantive“** anzuwenden und dadurch die entsprechenden **Komposita/Wortzusammensetzungen** im Text zu identifizieren. Dabei müssen die Schüler*innen auch über **ein Konzept der Wortbildungsart der Komposition verfügen**, da diese nicht am Beispiel illustriert werden. Erleichtert wird die Bearbeitung der Teilaufgabe durch die Vielzahl der vorhandenen Komposita im Aufgabenstamm.

Teilaufgabe 5.7

Der Satz „*Aus diesem Grund wären die Ausdauersportarten in regelmäßigen Abständen abzuwechseln*“ ist im Konjunktiv formuliert.

Wie würde der Satz im Indikativ lauten?

-
-

RICHTIG	Aus diesem Grund sind die Ausdauersportarten in regelmäßigen Abständen abzuwechseln.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: grammatische Kategorien in situativen und funktionalen Zusammenhängen verwenden: z. B. Tempus, Aktiv/Passiv; Genus, Numerus, Kasus; Steigerung // MSA: grammatische Kategorien und ihre Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen kennen und nutzen, insbesondere Tempus, Modus (Indikativ, Konjunktiv I/II), Aktiv/Passiv (4.3.3)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe überprüft die Fähigkeit der Schüler*innen, die **Modi** Konjunktiv und Indikativ unterscheiden zu können. Sie erfordert **deklaratives Wissen über den Modus des Indikativs und das Wissen, dass sich die grammatische Kategorie des Modus auf das Verb bezieht**. Die Umformung des Satzes verlangt **prozedurale Kompetenz**, da das deklarative Wissen über die grammatische Kategorie in eine konkrete Handlung übersetzt werden muss. Für die Schüler*innen, die mit den Merkmalen der verschiedenen Modi nicht ausreichend vertraut sind, kann dies eine Herausforderung darstellen.

Teilaufgabe 5.8

Was beinhaltet die Überschrift „*Ausdauersport – mit dem richtigen Training topfit werden!*“?

Die Überschrift beinhaltet ...

- ein Nomen/Substantiv im Dativ und ein Nomen/Substantiv im Genitiv.
- zwei Adjektive in einer Steigerungsform.
- ein Verb im Präteritum und einen bestimmten Artikel.
- ein Nomen/Substantiv im Dativ und ein Verb im Infinitiv.

RICHTIG	<p>Die Überschrift beinhaltet ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ein Nomen/Substantiv im Dativ und ein Nomen/Substantiv im Genitiv. <input type="checkbox"/> zwei Adjektive in einer Steigerungsform. <input type="checkbox"/> ein Verb im Präteritum und einen bestimmten Artikel. <input checked="" type="checkbox"/> ein Nomen/Substantiv im Dativ und ein Verb im Infinitiv.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2); HSA: grammatische Kategorien in situativen und funktionalen Zusammenhängen verwenden: z. B. Tempus, Aktiv/Passiv; Genus, Numerus, Kasus; Steigerung // MSA: grammatische Kategorien und ihre Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen kennen und nutzen, insbesondere Tempus, Modus (Indikativ, Konjunktiv I/II), Aktiv/Passiv (4.3.3)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe überprüft die Fähigkeit der Schüler*innen, die Überschrift auf die vorgegeben, wortartbezogenen grammatischen Kategorien (Kasus, Tempus, Komparation) hin zu prüfen und die vorhandenen grammatischen Merkmale korrekt identifizieren zu können. Im Mittelpunkt stehen das Erkennen und Abgleichen der grammatischen Eigenschaften der Wörter, die in der Überschrift

verwendet werden. Die Bearbeitung der Aufgabe erfordert **deklaratives Wissen über grundlegende Wortarten** (Nomen/Substantive, Verben und Adjektive) sowie über die zugehörigen grammatischen Kategorien.

Anregungen für den Unterricht

Funktion des Kommas bei Aufzählungen (Teilaufgabe 2.1)

Kommas in Aufzählungen sind essenziell, um die Verständlichkeit von Texten zu gewährleisten und die Satzstruktur klarer zu gestalten. Im Unterricht können typische Alltagsbeispiele gesammelt werden, etwa aus Überschriften oder Listen, um die Funktion der Kommas zu verdeutlichen.

Übung:

Zur Übung können Satzkarten vorbereitet werden, bei denen die Kommas fehlen oder falsch gesetzt sind. Die Schüler*innen korrigieren die Fehler und begründen ihre Entscheidungen. Anschließend können die Lernenden eigene Sätze mit Aufzählungen erstellen, etwa zu Themen wie Lieblingsbücher oder Hobbys, und die Kommas anschließend prüfen und überarbeiten.

Transfer:

Die Lernenden verfassen einen kurzen Text, der gezielt Aufzählungen enthält. Diese Texte können im Plenum vorgetragen und besprochen werden, um die richtige Kommasetzung zu festigen.

Unterscheidung von Verben und nominalisierten Verben (Teilaufgabe 2.2)

Ein Vergleich zwischen Verben und ihren nominalisierten Formen erleichtert das Verständnis: „Ich schwimme gerne“ vs. „Das Schwimmen macht Spaß“. Die morphologischen Merkmale wie Großschreibung bei Nominalisierung und der Gebrauch von Artikeln werden gemeinsam erarbeitet.

Übung:

In Texten werden Verben markiert, und die Lernenden entscheiden, ob sie nominalisiert sind oder nicht. Wörterpaare wie „reisen – das Reisen“ oder „springen – das Springen“ können gesammelt und in unterschiedlichen Kontexten verwendet werden.

Transfer:

Die Schüler*innen schreiben Sätze, in denen sie sowohl Verben als auch nominalisierte Verben verwenden. Diese Sätze werden anschließend analysiert, und die Unterschiede zwischen den beiden Wortarten werden diskutiert.

Steigerungsformen von Adjektiven (Teilaufgabe 2.3)

Beispiele aus dem Alltag, wie „schnell, schneller, am schnellsten“, verdeutlichen die Steigerung von Adjektiven. Sowohl regelmäßige als auch unregelmäßige Formen werden systematisch erklärt und in einer Übersicht dargestellt.

Übung:

Lückentexte mit fehlenden Adjektivformen können ergänzt werden, z. B.: „Heute ist ein ____ Tag, gestern war er ____, und vorgestern war er am ____.“ Ergänzend dazu eignet sich ein Memory-Spiel, bei dem Adjektive in Grundform, Komparativ und Superlativ einander zugeordnet werden.

Transfer:

Die Lernenden schreiben kreative Texte, in denen sie Vergleiche mit Adjektivsteigerungen verwenden. Zum Beispiel können sie Personen, Orte oder Dinge beschreiben und Unterschiede hervorheben.

Tempusbildung und Tempora in Sätzen (Teilaufgabe 2.5)

Tempus-Bingo

- Einfache Sätze werden vorgelesen, und die Lernenden markieren auf einer Bingo-Karte die entsprechende Zeitform (Präsens, Perfekt, Präteritum etc.).

- In Partnerarbeit erstellen die Schüler*innen eigene Bingo-Karten mit Sätzen in verschiedenen Tempora und spielen damit in der Klasse.
- Für einen praktischen Bezug können sie echte Zeitungsartikel oder Erzählungen analysieren und die verwendeten Zeitformen identifizieren.

Tempus-Mischtexte

- Die Lernenden erhalten einen Text, in dem absichtlich die Tempora durcheinandergebracht wurden. Sie analysieren den Text und bringen die Zeitformen in eine logische Reihenfolge.
- Ein kurzer Text wird vorgegeben, und die Schüler*innen sollen ihn komplett in ein anderes Tempus umwandeln (z. B. eine Erzählung in der Vergangenheit ins Präsens).
- Eigene kreative Geschichten schreiben, die absichtlich einen Zeitwechsel beinhalten (z. B. ein Rückblick im Präteritum, ein Ausblick ins Futur).

Wortbildungsarten: Komposita erkennen (Teilaufgabe 2.6)

Beispiele für zusammengesetzte Substantive wie „Haustür“ oder „Apfelbaum“ werden gesammelt, und die Bedeutung der Bestandteile wird analysiert. Die Struktur von Komposita (Bestimmungswort + Grundwort) wird erklärt.

Übung:

Texte werden daraufhin untersucht, welche Komposita sie enthalten. Die Schüler*innen markieren diese und zerlegen sie in ihre Bestandteile. Anschließend können sie eigene Komposita bilden und ihre Bedeutung erläutern.

Transfer:

Eine kreative Aufgabe fordert die Lernenden auf, neue zusammengesetzte Wörter zu erfinden, die Bedeutung zu beschreiben und ein passendes Beispiel zu geben, wie diese Wörter verwendet werden könnten.

Modi (Konjunktiv I und II, Indikativ, Imperativ) unterscheiden (Teilaufgabe 2.7)

Anhand von Beispielsätzen werden die Funktionen der Modi erläutert. Gemeinsam wird eine Liste typischer Beispiele für Indikativ, Konjunktiv I und II und Imperativ erstellt.

Übung:

Die Lernenden üben, Sätze in andere Modi umzuwandeln. In Partnerarbeit können Dialoge gestaltet werden, in denen ein Partner im Indikativ spricht und der andere im Konjunktiv antwortet.

Transfer:

Die Schüler*innen schreiben kurze Geschichten oder Texte, die verschiedene Modi verwenden. Beispielsweise könnten sie Anweisungen, hypothetische Überlegungen und Berichte kombinieren.

Aufgabe 6: Ein Wort – mehrere Bedeutungen

Aufgabenmerkmale

Thema	Polysemie des Wortes „halten“
Aufgabenbeschreibung	Der Aufgabenstamm besteht aus isolierten Beispielsätzen, in denen das Verb „halten“ in verschiedenen Bedeutungen verwendet wird, um dessen Polysemie – die Vielfalt der Bedeutungen – kontextuell zu veranschaulichen. Die Beispielsätze sind syntaktisch einfach strukturierte Hauptsätze mit einem als bekannt vorauszusetzenden Wortschatz. Die Aufgabe erfordert, Kontextinformationen zu nutzen, um die jeweilige kontextuelle Bedeutung des Verbs „halten“ korrekt zuzuordnen zu können. Dies fördert nicht nur das Verständnis der Polysemie, sondern auch den rezeptiven Wortschatz der Schüler*innen.
Textform	isoliertes Satzmaterial
Fokus	nur MSA: beim Sprachhandeln einen differenzierten Wortschatz gebrauchen einschließlich umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen in Kenntnis des jeweiligen Zusammenhangs (4.1.4)

Das Wort „halten“ hat mehrere Bedeutungen. Ordne den folgenden Beispielsätzen die jeweils zutreffende Bedeutung zu, indem du den richtigen Buchstaben in die Tabelle einträgst.

Hinweis: Manche Bedeutungen können mehrfach zugeordnet werden.

Bedeutungen	
A etwas so bewahren, wie es ist	E stoppen
B ein Haustier haben	F etwas befolgen
C nicht schlecht werden	G etwas abwehren
D eine Einschätzung geben	H sich beherrschen

Hier Buchstabe
eintragen
▼

1.	In der Regel hält Tiefkühlkost länger als frische Ware.	
2.	Nach der Diät konnte er sein Gewicht halten.	
3.	Wie lange hält sich der Aufstrich?	
4.	Der Bus hielt neben der Kirche.	
5.	Bitte halte dich an unsere Abmachung.	
6.	In diesem Käfig hält er ein seltenes Reptil.	
7.	Sie konnte nicht länger an sich halten und lachte laut los.	
8.	Der Torwart hielt den Ball.	
9.	Ich halte ihn für sehr intelligent.	
10.	An die Gesetze eines Staates sollte man sich halten.	
11.	Meine Mutter hält das für keine gute Idee.	

Copyright Text: *halten*. In DUDEN. [Wörterbucheintrag] Cornelsen Verlag GmbH. <https://www.duden.de/rechtschreibung/halten>
 Copyright Text: Wiktionary. Lizenz: Creative Commons (CC-BY-SA 4.0 DEED). Volltext unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>
 Copyright Grafik und Teilaufgaben: IQB e. V., Lizenz: Creative Commons (CC BY). Volltext unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>

RICHTIG	1.	In der Regel hält Tiefkühlkost länger als frische Ware.	C
RICHTIG	2.	Nach der Diät konnte er sein Gewicht halten.	A

RICHTIG	3.	Wie lange hält sich der Aufstrich?	C
RICHTIG	4.	Der Bus hielt neben der Kirche.	E
RICHTIG	5.	Bitte halte dich an unsere Abmachung.	F
RICHTIG	6.	In diesem Käfig hält er ein seltenes Reptil.	B
RICHTIG	7.	Sie konnte nicht länger an sich halten und lachte laut los.	H
RICHTIG	8.	Der Torwart hielt den Ball.	G
RICHTIG	9.	Ich halte ihn für sehr intelligent.	D
RICHTIG	10.	An die Gesetze eines Staates sollte man sich halten.	F
RICHTIG	11.	Meine Mutter hält das für keine gute Idee.	D

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	nur MSA: beim Sprachhandeln einen differenzierten Wortschatz gebrauchen einschließlich umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen in Kenntnis des jeweiligen Zusammenhangs (4.1.4)
Kompetenzstufe	1.) I, 2.) II, 3.) II, 4.) I, 5.) I, 6.) I, 7.) I, 8.) I, 9.) I, 10.) I, 11.) I
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe prüft die Fähigkeit der Schüler*innen, die unterschiedlichen Bedeutungen des Verbs „halten“ im Kontext der vorgegebenen Beispielsätze korrekt zuzuordnen zu können. Dabei müssen die Schüler*innen die semantische Passung der vorgegebenen Bedeutungen von „halten“ (wie zum Beispiel „etwas bewahren“, „etwas befolgen“, „etwas abwehren“) für jeden Beispielsatz prüfen. Dadurch, dass die Bedeutungen bereits in der Tabelle angegeben sind, wird der Fokus auf die prozedurale Kompetenz gelegt, die passende Bedeutung auf die spezifischen Satzkontexte zu übertragen. Dabei ist davon auszugehen, dass die Bedeutungen den Schüler*innen unterschiedlich geläufig sind (so wird die Bedeutung „etwas so bewahren, wie es ist“ weniger bekannt sein als die anderen Bedeutungen). Deklaratives Wissen ist zur Bearbeitung der Aufgabe nicht erforderlich.

Anregungen für den Unterricht

Um die Polysemie des Verbs „halten“ und die damit verbundenen sprachlichen Kompetenzen im Unterricht zu vertiefen, bieten sich vielfältige methodische Ansätze an. Ziel ist es, den differenzierten Wortschatz von Schüler*innen und ihre Fähigkeit zur präzisen Sprachverwendung zu fördern. Die folgenden Ideen sollen in diesem Kontext als Anregungen dienen.

Kontextuelle Bedeutungserschließung durch Spiele

- *Bedeutungs-Memory*: Die Lehrkraft bereitet Karten vor, auf denen auf einer Hälfte die verschiedenen Bedeutungen von „halten“ (z. B. „etwas bewahren“, „etwas befolgen“) stehen und auf der anderen Hälfte Sätze mit dem Verb in unterschiedlichen Kontexten. Die Schüler*innen müssen die passenden Paare finden.

- *Satzketten-Spiel*: Ein Schüler sagt einen Satz mit einer Bedeutung von „halten“ (z. B. „Ich halte die Tür offen“), der nächste bildet einen neuen Satz mit einer anderen Bedeutung (z. B. „Ich halte mich an die Regeln“), bis alle Bedeutungen erschöpft sind.

Kreative Textarbeit

- *Geschichten schreiben*: Die Schüler*innen schreiben kurze Geschichten, in denen das Wort „halten“ in möglichst vielen unterschiedlichen Bedeutungen vorkommt. Ziel ist, den kreativen Umgang mit Polysemie zu fördern und die Wortbedeutungen kontextuell einzusetzen.
- *Lückentext-Übung*: Die Lehrkraft gibt Sätze mit „halten“ vor, die Lücken enthalten (z. B. „Ich halte _____“). Die Schüler*innen füllen diese so aus, dass verschiedene Bedeutungen deutlich werden (z. B. „Ich halte die Balance“, „Ich halte mein Wort“).

Textanalytische Ansätze

- *Polysemie in Medien*: Die Schüler*innen analysieren kurze Texte aus der Werbung, der Literatur oder der Presse, in denen das Wort „halten“ polysem verwendet wird. Anschließend diskutieren sie, wie die Mehrdeutigkeit den Text bereichert oder spezifisch eingesetzt wird.
- *Sprichwörter und Redewendungen*: Die Schüler*innen arbeiten mit idiomatischen Wendungen wie „die Stellung halten“, „sich an etwas halten“ oder „den Atem halten“, indem sie die Bedeutungen erklären und überlegen, in welchen Kontexten sie vorkommen könnten.

Wortschatzarbeit

Die Schüler*innen suchen nach Synonymen zu den verschiedenen Bedeutungen von „halten“ (z. B. „bewahren“ für „etwas halten“, „einhalten“ für „sich an Regeln halten“) und setzen sie ein, um Sätze umzuformulieren.

5. Zuhörenaufgaben

Aufgabe 1: 317 Stundenkilometer

Du hörst nun einen Radiobeitrag, in dem es um einen Geschwindigkeitsrekord eines Zuges der Deutschen Bahn geht.

Du hörst den Text nun einmal. Der Text ist ungefähr 4 Minuten lang.

Die Aufgaben 1 bis 14 werden **während des Hörens** bearbeitet.

Lies dir nun die Teilaufgaben 1 bis 14 durch. Du hast dafür 2 Minuten Zeit.

Copyright Audio: ©BR/Carola Zinner 2021; in Lizenz der BRmedia Service GmbH

Copyright Teilaufgaben: IQB e. V., Lizenz: Creative Commons (CC BY). Volltext unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>

Transkript:

Einspielende Musik

Das Kalenderblatt. Jeder Tag zählt. Ein Podcast von Bayern zwei.

Das Datum stand von vornherein fest. Am 26. November des Jahres 1985 würde es einen Geschwindigkeitsrekord geben als Höhepunkt der Feierlichkeiten zum 150-jährigen Jubiläum der Eisenbahn in Deutschland. Und tatsächlich zischte der Zug pünktlich und wie geplant an jenem Tag mit sensationellen 317 Kilometern in der Stunde über die Gleise zwischen Hamm und Minden in Nordrhein-Westfalen. Drinnen saßen der Ministerpräsident, der Bundesforschungsminister und jede Menge anderer wichtiger Leute, tief beeindruckt von der hochmodernen Ausstattung des Zuges, zu der etwa Monitore mit einem Fahrgastinformationssystem gehörten und Bordtelefone, bei denen nicht mehr mit Münzen, sondern mit einer Telefonkarte bezahlt wurde.

Ebenso großes Erstaunen riefen die Geräuscharmheit im Inneren des Turbozuges hervor und das Ausbleiben des Bauchkribbelns, das sich bei einer derartigen Beschleunigung normalerweise einstellt. Kein Zweifel – alle Beteiligten hatten ganze Arbeit geleistet. Erste Pläne für einen Hochgeschwindigkeitszug hatte es bei der Deutschen Bahn schon Mitte der siebziger Jahre gegeben, zu jener Zeit, als das Höher, Schneller, Weiter in jeder Hinsicht zum prägenden Motto wurde. Industrie, Wissenschaft und Bundesbahn hatten sich gemeinsam ans teure Werk gemacht. Man spricht von mindestens 77, vermutlich aber eher rund 100 Millionen Mark, was Anfang der achtziger Jahre ein stattliches Sümmchen war. Das Ergebnis konnte sich sehen lassen.

Der Intercity Experimental, kurz ICE, war eine Art weißer Schlange von Zug, bei dem es statt der herkömmlichen Lokomotive und Waggons mehrere fest miteinander verbundene Mittelwagen gab, mit vorne und hinten je einem Triebkopf. Der eine zog den ICE, der andere schob. Das war ein Teil des Geheimnisses. Auf diese Art entstand das sensationelle Tempo, das Reisen mit der Bahn plötzlich vergleichbar machte mit Inlandsflügen. So ganz geheuer allerdings war das Ganze den Beteiligten dann wohl doch noch nicht, denn sie ließen direkt vor Beginn der Rekordfahrt erst mal als Vorhut ein deutlich gemächlicheres Fahrzeug die Strecke passieren, das unter dem schönen Namen „Angstlokomotive“ sicherstellte, dass die Gleise auch frei waren. Eine zweite Angstlokomotive fuhr hinter dem ICE her, wohl um auszuhelfen, falls der Turbozug nicht mehr weiterkommen sollte.

Aber alles klappte. Die Jubiläumsfeiern der Bahn hatten ihren Höhepunkt und alle freuten sich. Auch diejenigen, die genau wussten, dass der Rekord eigentlich gar keiner war. Die wirklich schnellste Fahrt nämlich hatte der Versuchszug bereits eine Woche zuvor hingelegt, am 19. November 1985, als er zwischen Rheda-Wiedenbrück und Oelde das Tempo von 324 Kilometern pro Stunde erreicht hatte. Sieben Stundenkilometer mehr als beim offiziellen Rekord. Das aber wurde streng geheim gehalten. Und das war auch gut so, denn dass die Bundesbahn zu früh dran war und dass ausgerechnet bei einer so entscheidenden Fahrt, das hätte wirklich ein ganz seltsames Licht auf sie geworfen.

Das war das Kalenderblatt heute von Carola Zinner, gesprochen hat Christa Posch.

Aufgabenmerkmale

Thema	Vermeintlicher Geschwindigkeitsrekord eines Zuges der Deutschen Bahn
Aufgabenbeschreibung	<p>Der Hörtext ist ein 3:54 Minuten langer Radiobeitrag des Senders Bayern 2. Vor dem Hören erhalten die Schüler*innen die Information zum Format und Thema des Beitrages. Der Hörtext wird einmal gehört, und alle Teilaufgaben sind während des Hörens zu bearbeiten.</p> <p>Der Beitrag wird überwiegend von einer professionellen Radiosprecherin vorgetragen. Sie spricht deutlich, akzentfrei und in normalem Sprechtempo. Lediglich die Einleitung des Beitrages wird von einem anderen Sprecher übernommen.</p> <p>Der Hörtext ist konzeptionell schriftlich konzipiert und auf ein einmaliges Hören ausgelegt. Die Informationsdichte des Beitrags ist als mittel einzustufen. Der Hörtext enthält teils komplexe Satzstrukturen. Der Wortschatz des Hörtextes ist stellenweise anspruchsvoll, da er sowohl auf Fachwortschatz zurückgreift: („<i>Intercity</i>“, „<i>Experimental</i>“, „<i>Triebkopf</i>“) als auch auf morphologisch komplexe Komposita, („<i>Hochgeschwindigkeitszug</i>“ und „<i>Fahrgastinformationssystem</i>“), die aus dem Kontext erschlossen werden können. Der Fokus der Aufgabe liegt auf dem selektiven Hörverstehen. Die Fähigkeit, spezifische Informationen herauszuhören, ist gerade in alltägliche Gesprächs- und Lernsituationen von großer Bedeutung. Dieser Hörmodus wird hier durch das vorherige Lesen der Teilaufgaben gezielt angesteuert, da sie den Schüler*innen bereits als Selektionskriterium dienen. Dadurch, dass die Teilaufgaben beim Hören bearbeitet werden, wird zudem die Arbeitsgedächtniskapazität deutlich entlastet.</p>
Textform	Sachtext in Form eines Radiobeitrages
Fokus	HSA ¹⁵ : wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)

Teilaufgabe 1.1

An welchem Tag sollte der Geschwindigkeitsrekord aufgestellt werden?
Nenne das Datum.



RICHTIG	26.11. / November 1985
---------	------------------------

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe überprüft die Fähigkeit, sich an eine im Hörtext explizit gegebene Einzelinformation – das Datum des vermeintlichen Geschwindigkeitsrekordes – zu erinnern und eigenständig wiederzugeben („*Am 26. November des Jahres 1985 würde es einen Geschwindigkeitsrekord geben*“). Die gesuchte Einzelinformation ist für die Bildung eines mentalen Modells relevant und prominent platziert. Das vorherige Lesen der Aufgabenstellung hilft den Schüler*innen zudem, ihre Aufmerksamkeit gezielt auf diese Information zu richten.

Die Wiederaufnahme des Wortlautes des Textes in der Aufgabenstellung wirkt hier ebenfalls unterstützend („*Das Datum stand von vornherein fest*“). Erschwert wird die Bearbeitung dadurch,

¹⁵ Inzwischen verwendet die KMK anstelle der Bezeichnung „Hauptschulabschluss“ (HSA) die Bezeichnung „Erster Schulabschluss“ (ESA). Die vorliegenden VERA-Testaufgaben beziehen sich auf die Bildungsstandards, die 2004 für den Hauptschulabschluss (HSA) und 2003 für den Mittleren Schulabschluss (MSA) von der KMK beschlossen worden sind. In den vorliegenden Didaktischen Handreichungen wird aufgrund dessen die Bezeichnung "HSA" genutzt.

dass im Text noch ein anderes Datum genannt wird („Die wirklich schnellste Fahrt nämlich hatte der Versuchszug bereits eine Woche zuvor hingelegt, am 19. November 1985 [...]“). Schüler*innen, denen es nicht gelingt, ein mentales Modell des Textes zu erstellen, könnten hier auch diese Information nennen.

Teilaufgabe 1.2

Was war der Anlass für die Fahrt?



RICHTIG	(das 150-jährige) Jubiläum (der Eisenbahn in Deutschland)
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung der Teilaufgabe prüft die Fähigkeit der Schüler*innen, lokale Kohärenz herzustellen, indem sie zwei aufeinanderfolgende Informationen im Hörtext sinnvoll verknüpfen („Am 26. November des Jahres 1985 würde es einen Geschwindigkeitsrekord geben, als Höhepunkt der Feierlichkeiten zum 150-jährigen Jubiläum der Eisenbahn in Deutschland.“). Um die Frage korrekt zu beantworten, müssen sie den eigentlichen Anlass, also das 150-jährige Jubiläum der Eisenbahn, erkennen, sich daran erinnern und richtig wiedergeben. Da diese Information in einem Satz vorkommt, der gleichzeitig auch den Geschwindigkeitsrekord als Höhepunkt erwähnt, besteht eine potenzielle Schwierigkeit darin, dass Schüler*innen den Rekord irrtümlich als Anlass verstehen.

Da diese Information im Hörtext nur einmal erwähnt und nicht wiederholt wird, erfordert die Aufgabe gezieltes und aufmerksames Zuhören. Das Wort „Jubiläum“ ist jedoch phonologisch und semantisch auffällig und bietet beim Hören so eine Orientierungshilfe, um die relevante Information leichter als relevant zu identifizieren.

Teilaufgabe 1.3

In welchem Bundesland fand die Fahrt statt?

- Baden-Württemberg Nordrhein-Westfalen
 Sachsen-Anhalt Rheinland-Pfalz

RICHTIG	In welchem Bundesland fand die Fahrt statt? <input type="checkbox"/> Baden-Württemberg <input checked="" type="checkbox"/> Nordrhein-Westfalen <input type="checkbox"/> Sachsen-Anhalt <input type="checkbox"/> Rheinland-Pfalz
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe erfasst die Fähigkeit, eine im Hörtext explizit genannte Information wiederzuerkennen („*Und tatsächlich zischte der Zug pünktlich und wie geplant an jenem Tag mit sensationellen 317 Kilometern in der Stunde über die Gleise zwischen Hamm und Minden in Nordrhein-Westfalen.*“). Die gesuchte Information ist im Hörtext weder prominent platziert noch für die Bildung eines mentalen Modells relevant. Das Wort „*Nordrhein-Westfalen*“ ist jedoch morphologisch komplex und phonologisch auffällig, sodass es beim Hören leicht identifiziert werden kann. Die anderen Antwortmöglichkeiten sind im Hörtext zudem nicht enthalten.

Teilaufgabe 1.4

An der Fahrt des ICE haben laut Hörtext jede Menge wichtiger Leute teilgenommen. Welche Personen werden ausdrücklich genannt? Nenne eine.



RICHTIG	Ministerpräsident ODER (Bundes-)Forschungsminister
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung der Teilaufgabe erfordert das Erkennen und Wiedergeben einer im Hörtext explizit gegebenen Einzelinformation, die für den Aufbau eines mentalen Modells nicht relevant ist. Die gesuchte Information („*Drinnen saßen der Ministerpräsident, der Bundesforschungsminister und jede Menge anderer wichtiger Leute [...]*“) ist im Hörtext nicht prominent platziert und wird nicht wiederholt, weshalb die Schüler*innen sie an der entsprechenden Stelle heraushören und notieren müssen. Das offene Aufgabenformat erhöht den Schwierigkeitsgrad zusätzlich, da die gesuchte Information ohne Auswahlhilfen selbstständig formuliert werden muss. Erschwert wird die Bearbeitung der Teilaufgabe auch dadurch, dass die gesuchte Information der Information „*jede Menge wichtiger Leute*“, die im Aufgabentext übernommen wurde, im Hörtext vorgelagert ist.

Teilaufgabe 1.5

Die Neuerung der Bordtelefone des ICE bestand in der Möglichkeit der Bezahlung mit einer ...

Telefonkarte. Kreditkarte. Fahrkarte. Bankkarte.

RICHTIG	Die Neuerung der Bordtelefone des ICE bestand in der Möglichkeit der Bezahlung mit einer ... <input checked="" type="checkbox"/> Telefonkarte. <input type="checkbox"/> Kreditkarte. <input type="checkbox"/> Fahrkarte. <input type="checkbox"/> Bankkarte.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe prüft die Fähigkeit der Schüler*innen, eine im Hörtext explizit gegebene Information wiederzuerkennen. Um die Aufgabe zu lösen, müssen die Schüler*innen die Neuerung der Bordtelefone – die Bezahlung „*nicht mehr mit Münzen, sondern mit einer Telefonkarte*“ – in einem längeren Satz, der mehrere technologische Innovationen beschreibt, richtig identifizieren.

Das geschlossene Format der Aufgabe erleichtert zudem die Bearbeitung, da die Schüler*innen zwischen vorgegebenen Antwortoptionen wählen können. Die korrekte Antwort, „*Telefonkarte*“, wird im Hörtext klar genannt, während die übrigen Auswahlmöglichkeiten nicht erwähnt werden, jedoch plausibel erscheinen könnten.

Die Information ist im Hörtext weder prominent platziert noch wird sie wiederholt, weshalb die Schüler*innen sie gezielt heraushören und als relevant identifizieren müssen.

Teilaufgabe 1.6

Wann gab es bei der Bahn erste Pläne für einen solchen Zug?

Mitte der 19..... er Jahre

RICHTIG	70
---------	----

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit, eine im Hörtext explizit genannte Einzelinformation zu erkennen, sich an diese zu erinnern und sie korrekt wiederzugeben („*Erste Pläne für einen Hochgeschwindigkeitszug hatte es bei der Deutschen Bahn schon Mitte der siebziger Jahre gegeben*“).

Die enge Anlehnung der Aufgabenformulierung an die sprachliche Struktur des Hörtextes erleichtert die Bearbeitung der Teilaufgabe.

Teilaufgabe 1.7

Was war das prägende Motto dieser Zeit?



RICHTIG	höher, schneller, weiter
---------	--------------------------

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe erfordert das Erkennen und Wiedergeben einer im Hörtext explizit gegebenen Detailinformation („*[...] zu jener Zeit, als das Höher, Schneller, Weiter in jeder Hinsicht zum prägenden Motto wurde.*“). Die gesuchte Information ist im Hörtext weniger prominent platziert und

wird nicht wiederholt, weshalb die Schüler*innen sie gezielt heraushören und während des Hörens eigenständig wiedergeben müssen. Das offene Aufgabenformat erschwert die Bearbeitung der Teilaufgabe. Erschwert wird die Bearbeitung der Teilaufgabe zusätzlich dadurch, dass die gesuchte Information „*Höher, Schneller, Weiter*“, der Information „*Motto*“, die im Aufgabentext übernommen wurde, im Hörtext vorgelagert ist. Die Schüler*innen können also nicht nur auf das Signalwort „*Motto*“ achten, sondern müssen die grammatikalisch auffälligen Nominalisierungen rückwirkend syntaktisch integrieren.

Teilaufgabe 1.8

Ergänze den folgenden Satz um die im Hörtext genannten Zahlen.

Die Kosten für die Entwicklung des Zuges lagen zwischen mindestens Millionen und rund Millionen Mark.

RICHTIG	77 UND 100
---------	------------

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung der Teilaufgabe erfordert das Verarbeiten und Verknüpfen zweier im Hörtext explizit gegebener, benachbarter Einzelinformationen („*Man spricht von mindestens 77, vermutlich aber eher rund 100 Millionen Mark*“) zu einer eigenständigen Sinneinheit. Bei den gesuchten Informationen handelt es sich um Details, die für die Bildung eines mentalen Modells nicht zentral sind.

Unterstützend wirkt hier zwar, dass die gesuchten Informationen im Hörtext in Form von Zahlen vorkommen, was das Identifizieren erleichtert, und die Wörter „*Millionen*“ und „*Mark*“ der Aufgabenstellung als Signalwörter fungieren, aber die Aufgabenformulierung weicht dennoch von der Formulierung des Hörtextes ab. So müssen Schüler*innen beim Hören des Hörtextes zum einen erkennen, dass die Formulierung „*teure Werk*“ im Hörtext und „*Kosten für die Entwicklung des Zuges*“ dasselbe bedeuten. Dies gelingt nur durch den Aufbau lokaler Kohärenz und das Bilden einer Sinneinheit. Zum anderen werden die beiden Informationen im Hörtext selbst kohäsiv anders miteinander verknüpft als im Aufgabentext: So wird das Signalwort „*Mark*“ im Hörtext erst nach der zweiten Kostenangabe genannt; dass sich „*Mark*“ auch auf die Angabe „*77*“ bezieht, muss eigenständig syntaktisch integriert werden. Schüler*innen, die sich nur auf das Signalwort „*Mark*“ fokussieren, verpassen beim Zuhören wahrscheinlich die erste Angabe. Auch der Einschub „*vermutlich aber eher rund 100 Millionen Mark*“ im Hörtext weicht von der syntaktischen Relation ab.

Teilaufgabe 1.9

Mit welchem Tier wird der ICE im Hörtext verglichen?



RICHTIG	(mit einer weißen) Schlange
---------	-----------------------------

Teilaufgabenmerkmale

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

Anforderungsbereich	I
---------------------	---

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe überprüft die Fähigkeit, eine im Hörtext explizit genannte Einzelinformation – in diesem Fall den Vergleich des ICE mit einem Tier – korrekt zu identifizieren und eigenständig wiederzugeben. Im Text wird der ICE als „eine Art weiße Schlange“ beschrieben, erschwerend könnte hier wirken, dass das Vergleichswort „wie“ fehlt. Die gesuchte Information ist im Hörtext weder prominent platziert noch wird sie wiederholt. Auch für den Aufbau eines mentalen Modells ist sie nicht relevant, sie ist jedoch durch den Aspekt der bildhaften Sprache auffällig, weil die ungewöhnliche Formulierung („weiße Schlange“) nicht in ihrer wörtlichen Bedeutung in das mentale Modell integrierbar ist. Diese „Irritation“ beim Hören erleichtert die Bearbeitung.

Das offene Format der Frage stellt jedoch eine Herausforderung dar, da die Schüler*innen die Antwort eigenständig formulieren müssen, ohne auf vorgegebene Antwortmöglichkeiten zurückgreifen zu können.

Teilaufgabe 1.10

Welche Funktionen haben die Triebköpfe laut Hörtext?

Ein Triebkopf den Zug und der andere Triebkopf den Zug.

RICHTIG	zieht/zog UND schiebt/schob Hinweis: Die Reihenfolge spielt keine Rolle.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe erfordert das Erkennen und Wiedergeben zweier explizit genannter, benachbarter Einzelinformationen („der eine zog den ICE, der andere schob“). Zur Lösung der Aufgabe müssen die Schüler*innen die Funktionsbeschreibungen der Triebköpfe, die im Hörtext genannt werden, identifizieren und die Lücken im vorgegebenen Lückentext mit den korrekten Begriffen (*zieht/zog und schiebt/schob*) ausfüllen.

Die Aufgabenpräsentation in Form des Lückentextes entlastet das Bearbeiten, da durch die Formulierung des Lückensatzes zum einen das Wort „Funktion“ illustriert wird, zum anderen wird durch die gewählte Syntax deutlich, dass der Fokus auf dem Erkennen entsprechender Verben liegt. („Ein Triebkopf ... den Zug und der andere Triebkopf ... den Zug“). Die verwendeten Verben „ziehen“ und „schieben“ sind zudem leicht verständlich und frequent und das für die Schüler*innen eher ungewöhnliche Wort „Triebkopf“ dient auch hier als Signalwort zum Erkennen der richtigen Textstelle. Erschwert wird das Bearbeiten jedoch dadurch, dass im Hörtext die Information „Triebkopf“ im Satz mit der gesuchten Information durch das Demonstrativpronomen „der“ ersetzt wurde. Die Schüler*innen müssen hier also erkennen, dass sich die Pronomen auf das Wort „Triebkopf“ beziehen.

Teilaufgabe 1.11

Womit waren Reisen mit der Bahn laut Hörtext nun vergleichbar?



RICHTIG	(mit) Inlandsflügen
---------	---------------------

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit, eine explizit im Hörtext genannte Einzelinformation („*das Reisen mit der Bahn plötzlich vergleichbar machte mit Inlandsflügen*“) zu erkennen und wiederzugeben.

Im Fokus der Aufgabe steht das selektive Hören, da die Schüler*innen eine spezifische Information aus einem größeren Zusammenhang heraushören müssen. Durch das offene Format erhöht sich der Schwierigkeitsgrad, da ihnen keine Antwortmöglichkeiten zur Wiedererkennung gegeben werden. Dass in der Aufgabenstellung der Wortlaut des Hörtextes aufgegriffen wurde („*vergleichbar*“), erleichtert die Bearbeitung der Teilaufgabe jedoch.

Schüler*innen, die hier nur „Flüge“ schreiben, gelingt zwar das Selektieren der gesuchten Textstelle, sie können die Information aber nicht sinnvoll in das Situationsmodell integrieren, da sie sonst erkennen würden, dass der Hörtext Reisen mit der Bahn nicht generell mit Flügen vergleicht, sondern dass es um einen nationalen Bezug geht. Ebenfalls erschwerend ist, dass die gesuchten Informationen der Teilaufgaben 9, 10 und 11 direkt hintereinander folgen, was erhöhte Konzentration erfordert. Schüler*innen, die die Information von Item 9 oder 10 nicht korrekt verarbeiten konnten, werden diese Frage unbeantwortet lassen.

Teilaufgabe 1.12

Wie heißt das deutlich gemächlichere Fahrzeug, das vor der Rekordfahrt sicherstellte, dass die Gleise frei waren?



RICHTIG	(die) Angstlokomotive
---------	-----------------------

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung der Teilaufgabe erfordert das Erkennen und Wiedergeben einer explizit gegebenen Einzelinformation, die für die Bildung eines mentalen Modells nicht relevant ist („*denn sie ließen direkt vor Beginn der Rekordfahrt erst mal als Vorhut ein deutlich gemächlicheres Fahrzeug die Strecke passieren, das unter dem schönen Namen „Angstlokomotive“ sicherstellte, dass die Gleise auch frei waren.*“).

Die Formulierung der Aufgabenstellung ist eng an den Wortlaut des Hörtextes angelehnt. Dies erleichtert den Schüler*innen das Wiedererkennen der gesuchten Information. Zudem ist das Wort

„Angstlokomotive“ semantisch und phonologisch auffällig, was die Identifikation erleichtert. Da diese Information jedoch nicht prominent im Hörtext platziert ist und nicht wiederholt wird, müssen die Schüler*innen gezielt zuhören und die Information zum passenden Zeitpunkt im Text herausfiltern. Das offene Aufgabenformat stellt eine Herausforderung dar, da die Information eigenständig wiedergegeben werden muss.

Teilaufgabe 1.13

Was wurde an dem Tag des Geschwindigkeitsrekordes streng geheim gehalten?



RICHTIG	sinngemäß: dass es schon einen Rekord gab / dass es kein Rekord war ODER dass der Versuchszug (sieben Stundenkilometer) schneller war ODER dass der Rekord bereits am 19. November (1985) aufgestellt wurde ODER die Fahrt zwischen Rheda-Wiedenbrück und Oelde
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung dieser Teilaufgabe testet die Fähigkeit, lokale Kohärenz zwischen benachbarten Informationen herzustellen. Die Schüler*innen müssen hierzu zwei benachbarte Informationen erkennen und miteinander verknüpfen: Zum einen, dass die tatsächlich schnellste Fahrt des Zuges (324 km/h) eine Woche zuvor stattfand, und zum anderen die Tatsache, dass diese Fahrt „*streng geheim gehalten*“ wurde. Dass im Aufgabentext der Wortlaut des Hörtextes („*streng geheim gehalten*“) aufgegriffen wurde, erleichtert die Bearbeitung zwar, die gesuchte Information ist im Hörtext aber vorgelagert; Schüler*innen müssen hier also eigenständig eine kohärente Sinneinheit bilden.

Zentral zur Bearbeitung dieser Aufgabe und zum Aufbau eines mentalen Modells ist das Erkennen, dass es bereits vorher einen Rekord gab; das Datum des eigentlichen Rekordes ist dabei weniger relevant, sodass auch folgende Antworten als richtig gewertet werden können:

Teilaufgabe 14:

Was wurde an dem Tag des Geschwindigkeitsrekordes streng geheim gehalten?

Das der Rekord schon Wochen vorher aufgestellt hat.

Scan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 14:

Was wurde an dem Tag des Geschwindigkeitsrekordes streng geheim gehalten?

Das es nicht der richtige Geschwindigkeitsrekord war

Scan aus der Pilotierung

Antworten, aus denen nicht deutlich wird, dass die zentralen Informationen wirklich verstanden worden ist, sind hingegen als falsch zu werten:

Teilaufgabe 14:

Was wurde an dem Tag des Geschwindigkeitsrekordes streng geheim gehalten?

Das Die Geschwindigkeit

Scan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 1.14

Wer ist Carola Zinner?

Die Sprecherin

RICHTIG	sinngemäß: Autorin des Beitrags/Kalenderblatts
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: Sprecherin ODER Produzentin

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe verlangt von den Schüler*innen, eine explizit im Hörtext gegebene Information („Das war das Kalenderblatt heute von Carola Zinner, gesprochen hat Christa Posch.“) für eine eigenständige Inferenz zu nutzen. Um die Aufgabe zu lösen, müssen die Schüler*innen zum einen zwei Personen (Carola Zinner und Christa Posch) und ihre jeweiligen hörtextbezogenen Funktionen unterscheiden. Zum anderen müssen sie unter Hinzuziehung von Welt- und Textmusterwissen erschließen, dass das Wort „von“ die Autorenschaft von Carola Zinner angibt und diese Information dann eigenständig formulieren. Dass es sich um eine paratextuelle Information handelt, erschwert die Bearbeitung zudem, da es dafür erforderlich ist, auch nach dem Aufbau eines mentalen Modells des Inhaltes des Hörtextes konzentriert zuzuhören. Zudem ist die Funktion der Autorin für die Schüler*innen beim Hören nicht so zentral und präsent, wie die der Sprecherin, sodass Schüler*innen hier häufig mit „Sprecherin“ antworten:

Teilaufgabe 15:

Wer ist Carola Zinner?

Die Sprecherin

Scan aus der Pilotierung

Schüler*innen, denen es nicht gelingt, Textmusterwissen zu aktivieren und/oder Globalverstehen aufzubauen, werden anhand ihres Weltwissens antworten:

Teilaufgabe 15:

Wer ist Carola Zinner?

Ist die Moderatorin

Scan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 15:

Wer ist Carola Zinner?

Produzentin des Beitrags

Scan aus der Pilotierung

Anregungen für den Unterricht

Der Fokus der Aufgabe „317 Stundenkilometer“ liegt auf selektivem Hörverstehen und dem Verarbeiten expliziter Detailinformationen aus dem Hörtext. Die folgenden Übungen und Anregungen dienen dazu, diese Kompetenzen gezielt im Unterricht weiterzuentwickeln:

Selektives Hören trainieren: Die Schüler*innen erhalten vorab eine Liste mit Signalwörtern (z. B. zeitliche Angaben wie „erstens“ oder „danach“ sowie kausale Verknüpfungen wie „weil“ oder „deshalb“). Während des Hörens markieren sie diese Wörter, die dabei helfen, den Textaufbau zu verstehen und Informationen zu strukturieren. Anschließend werden die markierten Signalwörter besprochen und ihre Bedeutung für das Textverständnis reflektiert. Ergänzend können typische Signalwörter gemeinsam erarbeitet werden, die auf wichtige Informationen im Hörtext hinweisen.

Signalwort-Jagd: Die Schüler*innen erhalten eine Tabelle mit vorab ausgewählten Signalwörtern. Sie hören den dazugehörigen Text und setzen ein Häkchen neben die Wörter, sobald sie diese hören. Im Anschluss vergleichen sie ihre Ergebnisse in kleinen Gruppen. Nach dem Hören kann ein Gespräch initiiert werden, in dem die Schüler*innen besprechen, welche Wörter sie im Hörtext gehört haben und in welchem Zusammenhang diese verwendet wurden (vgl. Behrens 2022, S. 132).

Aktives Zuhören fördern: Hörprotokolle wie Lückentexte oder Mindmaps, die während des Hörens ausgefüllt werden, sind ebenfalls effektive Methoden zur Förderung des aktiven Zuhörens im Unterricht:

Mindmap-Übung: Während des Hörens erstellen die Schüler*innen eine Mindmap zu einem vorgegebenen Thema, in die sie gezielt zentrale Begriffe, Zahlen, Namen oder weitere relevante Informationen aus dem Text eintragen.

Hörprotokoll: Die Schüler*innen erstellen während des Hörens ein Protokoll, in dem sie gezielt Notizen zu vorgegebenen Kategorien oder Leitfragen wie „Wer?“, „Was?“, „Wann?“ und „Warum?“ festhalten.

Wiederholtes Hören mit wechselnder Fokussierung:

Beim wiederholten Hören mit wechselnder Fokussierung konzentrieren sich die Schüler*innen bei jedem Durchgang auf unterschiedliche Aspekte des Hörtextes:

- *Erstes Hören:* Die Schüler*innen identifizieren das Hauptthema und notieren die Kernaussage des Textes.
- *Zweites Hören:* Sie ergänzen eine Liste mit Details oder Argumenten, die im Text genannt werden.
- *Drittes Hören:* Sie analysieren nun, welche sprachlichen Mittel (z. B. rhetorische Fragen, Metaphern) oder besonderen Wörter verwendet wurden, um den Text zu gestalten.

Die Klasse wird in Gruppen eingeteilt, jede Gruppe hört mit einem anderen Fokus (Thema, Details, Sprache). Anschließend tauschen sie ihre Erkenntnisse aus.

Feedback-Runde: Die Schüler*innen reflektieren, wie sich ihr Verständnis mit jedem Hören vertieft hat.

Gedächtnis- und Konzentrationsspiele: Die Konzentrationsfähigkeit spielt eine entscheidende Rolle für die Hörverstehensleistung von Schüler*innen (vgl. Gschwend 2014), da sie maßgeblich bestimmt, wie effektiv Informationen aufgenommen, verarbeitet und im Gedächtnis verankert werden können. Die Förderung von Aufmerksamkeit und Konzentration ist daher essenziell für erfolgreiches Zuhören. Spiele wie Memory, Schach oder Puzzles (vgl. Behrens 2022, S. 83) bieten eine spielerische Möglichkeit, diese Fähigkeiten zu trainieren.

Hör-Memory: Die Schüler*innen erhalten vorbereitete Kärtchen, die Begriffe oder Aussagen aus dem Hörtext enthalten. Paare müssen beim Hören gefunden werden, indem die Schüler*innen die Kärtchen aufdecken und kombinieren.

Zahlenpuzzle: Der Hörtext enthält einige Zahlen (z. B. Daten, Geschwindigkeiten). Die Schüler*innen schreiben diese während des Hörens auf und sortieren sie später der richtigen Kategorie zu.

Selbst-Check: Nach Imhof (vgl. 2010, S. 19) hat die Fähigkeit zur Selbstregulation einen entscheidenden Einfluss auf die Qualität des Zuhörens.

Reflexionsbogen: Nach dem Hören füllen die Schüler*innen einen Reflexionsbogen aus mit Fragen wie:

- „Was fiel mir leicht/schwer?“
- „Welche Strategien habe ich verwendet?“
- „Wie hätte ich noch besser zuhören können?“

(vgl. Behrens 2022, S. 84)

Hörtagebuch: Die Schüler*innen führen ein „Hörtagebuch“, in dem sie nach verschiedenen Hörübungen notieren, welche Herausforderungen und Fortschritte sie wahrgenommen haben.

Strategie-Poster: Gemeinsam wird ein Poster mit hilfreichen Zuhörstrategien gestaltet (z. B. „Signalwörter erkennen“, „Hauptthema notieren“ etc.).



Hör.Forscher! ist ein gemeinsames Programm des Netzwerks Junge Ohren, der Stiftung Zuhören und der PwC-Stiftung, das die kreative (Zu-)Hörbildung von Schüler*innen im Alter von 10 bis 15 Jahren über alle Schulformen hinweg fördert.



Medienprojekte der Stiftung Zuhören, ARD-Rundfunkanstalten und der Landesmedienanstalten.



Stiftung Zuhören: Übersicht gängiger Förderkonzepte, vielfältige Angebote zur Zuhörbildung und Förderung von Medienkompetenz.

Mein Hörtagebuch

In diesem Schuljahr hörst du pro Woche ein bis zwei Stunden verschiedene Hörtexte (z. B. Hörbücher, Podcasts etc.). Um deine Fortschritte besser festhalten zu können, wirst du ein Hörtagebuch erstellen.

Und so gehst du vor:

1. Klebe dieses Blatt als erste Seite in dein Hörtagebuch
2. Klicke dich durch die Links, die dir deine Lehrkraft ausgeteilt hat.
3. Wähle jeweils einen Hörtext aus und schreibe ihn in die Liste, bis die Liste voll ist.

Woche	Titel	Dauer	Gehört?
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

4. Höre den Hörbeitrag.
Tipp: Suche dir einen entspannten Ort und eine Position aus und Sorge dafür, dass du nicht abgelenkt wirst. Vielleicht hilft dir das Schließen der Augen oder ein Spaziergang?
5. Schlag danach eine neue freie Seite in deinem Hörtagebuch auf und notiere: Datum, Titel, Dauer, Zeitpunkt des Hörens, Thema, deine eigene Bewertung:



6. Mache dann eigene Notizen zum Hörtext. Folgende Stichpunkte können dir dabei helfen:
- Das war neu für mich! / Das weiß ich nun!
 - Das hat mich überrascht!
 - Das habe ich nicht verstanden.
 - Darüber möchte ich noch mehr erfahren.
 - Das hat mich beim Zuhören gestört.
 - Das möchte ich meinen Freunden erzählen.
 - Diesen Tipp würde ich den Macherinnen und Machern dieses Hörtextes/Hörbuchs/Podcasts gern geben:
 - Ich würde anderen diesen Hörtext empfehlen, weil ... / Ich würde diesen Hörtext niemanden empfehlen, weil ...
7. Nutze für jeden neuen Hörtext eine neue Seite in deinem Hörtagebuch!

Mein Hörtagebuch

Mache jeden Tag einen Eintrag in dein Hörtagebuch.
Folgende Fragen können dir dabei helfen:



Wo habe ich heute zugehört?



Wem habe ich zugehört?



Wie lange habe ich zugehört?



Warum habe ich zugehört?



Wie habe ich zugehört? (z. B. unaufmerksam oder aufmerksam)



Was war meine Rolle? (nur zuhören oder zuhören *und* sprechen?)

Tipp: Unterstreiche farbig, was dir gut gelungen ist und was vielleicht anstrengend war.

Zum Beispiel:

grün:	„Das Zuhören hat Spaß gemacht.“
rot:	„Das Zuhören war anstrengend.“
blau:	„Beim Zuhören habe ich etwas gelernt.“
orange:	„Das habe ich nicht verstanden.“

Überlege dann, woran es lag und was man beim nächsten Mal ändern könnte.

Transkript

Bremen 1 – Die Chronik

Einspielende Musik, heiter

Reporter 1: 27. Februar 1996. Heute vor 25 Jahren kam das Videospiel Pokémon auf den Markt. Anja Kwijas.

Anja Kwijas: *(wird immer, wenn sie spricht, von der Musik des Nintendo-Spiels untermalt)* Quajutsu, Ash, Meow, Pikachu – über 150 verschiedene Pokémon-Charaktere gibt es 1996. Auf den Gameboys, den kleinen Taschenspielecomputern der Firma Nintendo, herrscht buntes Gewusel.

Mitschnitt Serie: „Hallo Pikachu, ich bin Ash. Du und ich werden die besten Freunde werden.“
(musikalische Untermalung / Ton)

Anja Kwijas: Der Erfinder des Spiels, Satoshi Tajiri, lebt als Kind in einem Dorf in der Nähe von Tokio. Er ist begeisterter Sammler von Krabbeltieren und Insekten.

Satoshi Tajiri: *(wird ins Deutsche simultan übersetzt)* Ich habe damals so viele Insekten gesammelt, dass ich bald beinahe eine Art Insektenprofessor war.

Anja Kwijas: Als Satoshi erwachsen wird, entdeckt er eine zweite Leidenschaft: Videospiele. Er hat zuhause sogar einen eigenen Spieleautomaten. Er gründet ein Games-Magazin, entwickelt neue Spiele und arbeitet dabei eng mit der Firma Nintendo zusammen, die gerade den Gameboy herausbringt, inklusive eines Verbindungskabels, mit dem sich zwei Gameboys zusammenschalten lassen.

Mitschnitt Werbespot: *(englisch)* Introducing gameboy. Use the revolutionary video link – and blow your opponent away.

Anja Kwijas: Das bringt Tajiri auf eine Idee: Die Spieler sollen gegeneinander antreten und Insekten sammeln, sie tauschen, katalogisieren, trainieren und gegeneinander kämpfen lassen. Der Name für das Spiel? Taschenmonster oder auch: poketo monster. Kurz:

Mitschnitt Werbespot: *(englisch)* Pokémon. The gameboy is here. With both packs you can catch them all.

Anja Kwijas: Die Gameboy-Fans in Japan sind begeistert. Als die digitalen Krabbeltiere 1999 nach Deutschland kommen, wird zeitgleich auch ein Zeichentrickfilm dazu im Fernsehen veröffentlicht. Später folgen Kinofilme, Printmagazine, Sammelbildchen, Plüschtiere, Speiseeis, T-Shirts, Brettspiele und und und. Nicht zu vergessen: Die japanische Fluggesellschaft Nippon Airways verpasst einer ihrer Maschinen ein Pokémon-Outfit. Die Taschenmonster-Reihe wird eines der erfolgreichsten Produkte der Computerspiele-Industrie.

Mitschnitt Serie: *(Intro)* Pokémon, komm, schnapp sie dir. Komm und schnapp sie dir! Pokémon.

Anja Kwijas: 2016 erleben die Pokémons eine Renaissance mit dem Smartphone-Spiel Pokémon-go. An vielen Straßenecken und Plätzen sieht man Massen von Fans auf ihr Handy starren und Pokémons sammeln. Der Hype um Pikachu und Co. begann mit der ersten Veröffentlichung eines Pokémon-Spiels am 27. Februar 1996, heute vor 25 Jahren.

Aufgabenmerkmale

Thema	Das 25. Jubiläum des Spiels „Pokémon“
Aufgabenbeschreibung	<p>Der Hörtext ist ein etwa dreiminütiger Sachtext in Form eines Radiobeitrages des Senders Bremen 1, der das 25. Jubiläum des Spiels zum Anlass nimmt, die Entstehungsgeschichte des Videospiele „Pokémon“ zu thematisieren. In der Instruktion wird den Schüler*innen im Vorfeld mitgeteilt, dass sie einen Beitrag zum Thema „Pokémon“ hören werden, sodass eventuelles Vorwissen aktiviert und motivational die Konzentration über den Aufbau einer Zuhörintention gesteuert werden kann. Zudem wird zur kognitiven Entlastung das möglicherweise unbekanntes Wort „Renaissance“ mündlich und schriftlich erklärt. Der Hörtext wird einmal gehört, danach bearbeiten die Schüler*innen die zugehörigen Aufgaben. Ein vorstrukturierter Notizzettel unterstützt sie dabei, indem er Platz für Notizen sowohl zum Inhalt als auch zur Musik und zu möglichen Hintergrundgeräuschen des Hörtextes bietet und so bereits eine ordnende, kognitive Strategie zur Informationssicherung bietet.</p> <p>Der Beitrag wird von professionellen Sprechern (männlich in der Anmoderation, weiblich im Beitrag) gesprochen, die klar, akzentfrei und in einem gemäßigten Sprechtempo vortragen. Der Beitrag der weiblichen Sprecherin wird durch Zitate, Musikuntermalung und eingespielte Werbespots ergänzt. Diese Einspielungen werden aber nicht überlappend zum verbalen Beitrag eingespielt, sodass sie das Verständnis der verbalen Informationen nicht beeinträchtigen, sie unterstützen das Verständnis jedoch auch nicht.</p> <p>Der Hörtext mit mittlerer Informationsdichte ist schriftlich konzipiert, der Einspieler des Interviews mit dem Erfinder des Spiels weist jedoch Aspekte des Mündlichen auf und birgt eine Irritationsquelle, da O-Ton und Übersetzung überlappend eingespielt werden. Auch der Werbeeinspieler in englischer Sprache („<i>Introducing Gameboy!</i>“, „<i>Pokémon. The Gameboy is here!</i>“) birgt in sich eine Verständnishürde, auf diese Textstelle bezieht sich jedoch absichtlich keine Teilaufgabe. Der Wortschatz ist insgesamt anspruchsvoll und enthält zusätzlich Eigennamen der Pokémon-Charaktere („<i>Quajutsu</i>“, „<i>Pikachu</i>“), die phonologisch auffällig und semantisch schwer zu organisieren sind.</p>
Textform	Sachtext in Form eines Radiobeitrages
Fokus	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2); Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln (1.4.3)

Teilaufgabe 2.1

Der Radiobeitrag wurde an einem 27. Februar gesendet. Warum wurde das Datum ausgewählt?



RICHTIG	sinngemäß: weil an diesem Datum (vor 25 Jahren das Videospiele) Pokémon auf den Markt kam
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: weil das Spiel an diesem Tag nach Deutschland kam

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe prüft die Fähigkeit, sich an eine zentrale Information zu erinnern, sie zu verarbeiten und eigenständig wiederzugegeben. Im Hörtext wird diese Information an zwei prominent platzierten Stellen (Beginn und Ende) genannt: „27. Februar 1996. Heute vor 25 Jahren kam das Videospiel Pokémon auf den Markt.“; „Der Hype um Pikachu und Co. begann mit der ersten Veröffentlichung eines Pokémon-Spiels am 27. Februar 1996, heute vor 25 Jahren.“

Um die Aufgabe erfolgreich zu lösen, müssen die Schüler*innen die Information des Sendedatums mit der gesuchten Information des Hörtextes abgleichen und verknüpfen, um zu erkennen, dass das Sendedatum bewusst gewählt wurde.

Teilaufgabe 1:

Der Radiobeitrag wurde an einem 27. Februar gesendet. Warum wurde das Datum ausgewählt?

✗ Weil genau vor 25 Jahren das Spiel raus kam

Scan aus der Pilotierung

Obwohl die Platzierung und die Relevanz der Informationen das Erinnern erleichtern, erschwert das Aufgabenformat die Bearbeitung, da die Schüler*innen eigenständig den Zusammenhang formulieren müssen, ohne auf Antwortvorgaben zurückgreifen zu können. Sollten den Schüler*innen die korrekte Verarbeitung der gesuchten Information nur teilweise gelingen, weil sie nur Teile der Information erinnern, rekonstruieren sie sie entweder mit einer anderen Textstelle oder mit ihrem Weltwissen. Diese Antworten sind jedoch als falsch zu werten, weil sie zeigen, dass es den Schüler*innen nicht gelingt, globale Kohärenz aufzubauen:

Teilaufgabe 1:

Der Radiobeitrag wurde an einem 27. Februar gesendet. Warum wurde das Datum ausgewählt?

✗ Weil es 25 Jahre her war, als das Spiel Pokémon so genau am selben Tag, ~~entworf~~ wurde in Deutschland kam.

Teilaufgabe 2:

Scan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 2.2

In welchem Jahr kam das Videospiel „Pokémon“ erstmals auf den Markt?

✗

RICHTIG	1996
---------	------

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung der Teilaufgabe erfordert das Erinnern und Wiedergeben einer im Hörtext explizit gegebenen, wiederholten und zentralen Einzelinformation, nämlich der Jahreszahl „1996“. Diese Information wird bereits zu Beginn des Hörtextes an prominenter Stelle genannt („27. Februar 1996“) und muss von den Schüler*innen während des Hörens als zentral erkannt und nach dem Hören erinnert werden.

Die Jahreszahl wird zusätzlich in zwei weiteren Textstellen in leicht abgewandeltem Kontext wiederholt („Quajutsu, Ash, Meow, Pikachu – über 150 verschiedene Pokémon-Charaktere gibt es 1996.“) und („Der Hype um Pikachu und Co begann mit der ersten Veröffentlichung eines Pokémon-Spiels am 27. Februar 1996, heute vor 25 Jahren.“).

Das offene Aufgabenformat kann für einige Schüler*innen eine Herausforderung darstellen, da sie ihre Antwort selbstständig formulieren müssen, jedoch greift der Aufgabentext die Formulierung des Hörtextes auf („kam auf den Markt“), was die Identifikation der gesuchten Information erleichtert. Eine Schwierigkeit entsteht durch die Vielzahl von Jahreszahlen und anderen Zahlen im Hörtext, wie „1999“, „2016“, „150 verschiedenen Pokémon-Charaktere“, „heute vor 25 Jahren“ oder der „27. Februar“. Diese unterschiedlichen Zahlen könnten es den Schüler*innen erschweren, die korrekte Jahreszahl klar zu identifizieren. Besonders die Jahreszahl „1999“ erweist sich als attraktiv, da im Hörtext auch hier die Formulierung „nach Deutschland kommen“ verwendet wird.

Teilaufgabe 2.3

Welche zwei Leidenschaften hat der Erfinder des Videospiele laut Hörtext?
Nenne beide.

-
-

RICHTIG	(Sammeln von) Krabbeltiere(n) / Insekten UND Videospiele
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung der Teilaufgabe erfordert die Fähigkeit, sich an zwei im Hörtext nicht direkt benachbarte Informationen zu erinnern und sie miteinander zu verknüpfen. Die gesuchten Informationen („Er ist begeisterter Sammler von Krabbeltieren und Insekten.“; „Als Satoshi erwachsen wird, entdeckt er eine zweite Leidenschaft: Videospiele.“) sind für die Bildung eines mentalen Modells relevant.

Die Bearbeitung der Aufgabe wird zusätzlich dadurch erschwert, dass nur die zweite Leidenschaft im Hörtext explizit als solche („Leidenschaft“) bezeichnet wird, während die erste Leidenschaft indirekt beschrieben wird („begeisterter Sammler“ und „fast wie ein Insektenprofessor“). Diese

indirekte Formulierung könnte dazu führen, dass die Schüler*innen die erste Leidenschaft nicht sofort als solche erkennen. Sie müssen also aus der Information „zweite“ rückwirkend konstruieren, dass es eine erste geben muss und welche Informationen dazu herangezogen werden können. Das erfordert das Ausbilden einer Sinneinheit durch (rückwirkenden) Aufbau lokaler Kohärenz. Das offene Aufgabenformat stellt eine weitere Herausforderung dar.

Schüler*innen, denen der Aufbau dieser Kohärenz nicht gelingt, können sich nur an die explizit als solche benannte Leidenschaft erinnern:

Teilaufgabe 5:

Welche zwei Leidenschaften hat der Erfinder des Videospiele laut Hörtext?
Nenne beide.

- Videospiele spielen
-

Scan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 2.4

a) Auf welche Idee kam der Erfinder des Videospiele durch den Gameboy?

.....

b) Durch welche technische Möglichkeit konnte diese Idee umgesetzt werden?

.....

RICHTIG	a)	sinngemäß: ein Spiel zu entwickeln, bei dem die Spielerinnen und Spieler gegeneinander antreten/kämpfen können ODER ein Spiel zu entwickeln, bei dem die Spielerinnen und Spieler Insekten sammeln/tauschen/katalogisieren/trainieren/gegeneinander kämpfen lassen können ODER auf die Idee für Pokémon/Taschenmonster
RICHTIG	b)	sinngemäß: (durch) ein Verbindungskabel(, mit dem sich zwei Gameboys zusammenschalten lassen) Hinweis: Die Antwort in b) ist nur dann als richtig zu werten, wenn auch a) korrekt gelöst wurde.
FALSCH	b)	alle anderen Antworten, auch: durch den Gameboy

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe, bestehend aus zwei Teilfragen, testet die Fähigkeit, sich an die im Hörtext explizit genannten Informationen, die für den Aufbau eines mentalen Modells des Hörtextes relevant sind, zu erinnern, sie inhaltlich zu verknüpfen und eigenständig wiederzugeben. Die gesuchten Informationen sind im Hörtext nicht prominent platziert und werden nicht wiederholt, was die Bearbeitung der Aufgabe zusätzlich erschwert.

Die Teilaufgabe a) prüft, ob die Schüler*innen in der Lage sind, sich an die Idee zu erinnern, auf die der Erfinder des Spiels durch den Gameboy kam. Die entsprechende Information („Das bringt Tajiri

auf eine Idee: Die Spieler sollen gegeneinander antreten und Insekten sammeln, sie tauschen, katalogisieren, trainieren und gegeneinander kämpfen lassen.“) ist im Hörtext zwar explizit gegeben, sie ist im Hörtext aber der Information der neuen technischen Möglichkeit des Gameboys strukturell nachgelagert und die Schüler*innen müssen hier erkennen, dass sich das Demonstrativpronomen „das“ auf den Gameboy bzw. die technischen Möglichkeiten durch das Verbindungskabel bezieht.

Zur Lösung der Teilaufgabe b) müssen die Schüler*innen diese Idee mit der im Hörtext erwähnten Information des Verbindungskabels des Gameboys, dass es ermöglichte, zwei Gameboys miteinander zu verbinden und somit die Spieler-Interaktion zu realisieren, verknüpfen. Hierzu müssen sie lokale Kohärenz aufbauen, weil sie sonst nicht erkennen, dass das Verbindungskabel diese Spielidee erst ermöglichte.

Da das offene Aufgabenformat keinerlei Erinnerungsstützen bietet, sind die Schüler*innen darauf angewiesen, die relevanten Informationen an der entsprechenden Stelle im Hörtext herauszuhören und diese bei der Bearbeitung der Aufgabe entweder anhand ihrer Notizen oder vollständig aus dem Gedächtnis abzurufen.

Dies kann die Bearbeitung erschweren. Eine sprachliche Hürde mag auch die Formulierung „technische Möglichkeit“ darstellen, da sie nicht dem Wortlaut des Textes entstammt.

Beispiele für mögliche Fehler oder Missverständnisse könnten sich darin zeigen, dass einzelne Aspekte der Idee übersehen oder falsch wiedergegeben werden:

- a) Auf welche Idee kam der Erfinder durch den Gameboy
es ein Spiel zu erfinden
- b) Durch welche technische Möglichkeit konnte diese Idee umgesetzt werden?
es Durch den Erfinder wal er Insekten gefangen hat

Scan aus der Pilotierung

- a) Auf welche Idee kam der Erfinder durch den Gameboy
es Er sammelt gern Tiere / Insekten
- b) Durch welche technische Möglichkeit konnte diese Idee umgesetzt werden?
es Durch ein Verbindungskabel

Scan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 2.5

Wie lautet die deutsche Übersetzung des Videospieldnamens?

es

RICHTIG	Taschenmonster
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: Taschencomputer

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung dieser Teilaufgabe erfordert das Erinnern und Verarbeiten einer im Hörtext implizit gegebenen Information. Die gesuchte Information („*Taschenmonster*“ als deutsche Übersetzung von „*Pokémon*“) wird im Text nicht direkt als Übersetzung bezeichnet. Stattdessen wird der Name „*Taschenmonster*“ genannt, gefolgt von der Bezeichnung „*poketo monster*“, aus der die Kurzform „*Pokémon*“ abgeleitet wurde. Auch wenn die drei Informationen direkt benachbart sind, wird der Aufbau der lokalen Kohärenz, der zur Explizitmachung der gesuchten Information notwendig ist, dadurch erschwert, dass die notwendige Information „*Pokémon*“ nicht von der Sprecherin selbst verbalisiert wird, sondern dass sie dem syntaktisch integrierten englischsprachigen Werbeeinspieler entnommen werden muss.

Eine Unterstützung bietet die spätere Wiederholung des Namens „*Taschenmonster*“ in einem anderen Kontext („*Die Taschenmonster-Reihe wird eines der erfolgreichsten Produkte der Computerspiele-Industrie.*“), die diese Verknüpfung stützen könnte.

Das offene Aufgabenformat erschwert die Bearbeitung der Teilaufgabe zusätzlich, da sich an die Information erinnert und sie nicht wiedererkannt werden muss.

Teilaufgabe 2.6

In welchem Jahr erschien das Videospiel „Pokémon“ erstmals in Deutschland?



RICHTIG	1999
---------	------

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe erfordert von den Schüler*innen das Erinnern und Wiedergeben einer Detailinformation, die im Hörtext explizit erwähnt wird („*Als die digitalen Krabbeltiere 1999 nach Deutschland kommen [...]*“). Diese Information wird im Hörtext nur einmal genannt und ist nicht zentral, wodurch sie vielleicht nicht als relevant selektiert wird. Zudem weicht die Aufgabenstellung – anders als bei Teilaufgabe 2.1 – von der Formulierung im Hörtext ab, es muss also erkannt werden, dass der Wortlaut „*Als die digitalen Krabbeltiere*“ das Erscheinen des Videospieles meint. Zudem werden Schüler*innen, die bei Teilaufgabe 2.2 bereits fälschlicherweise mit 1999 geantwortet haben, hier nicht mehr dieselbe Antwort geben (wollen), sodass hier womöglich ein vorheriges Falschverstehen die Bearbeitung der Aufgabe bedingen könnte.

Teilaufgabe 2.7

Warum wurde das Videospiel laut Hörtext 2016 wieder bekannt?



RICHTIG	sinngemäß: Das Spiel kann (seit 2016 nicht nur auf dem Gameboy, sondern) auch auf dem Handy/Smartphone gespielt werden. ODER durch (die App) „Pokémon Go“
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Lösung der Aufgabe erfordert das Erinnern und Verknüpfen zweier benachbarter Informationen aus dem Hörtext, die entscheidend für das Verständnis der erneuten Popularität des Videospieles sind: „2016 erleben die Pokémons eine Renaissance mit dem Smartphone-Spiel ‚Pokémon Go‘. An vielen Straßenecken und Plätzen sieht man Massen von Fans auf ihr Handy starren und Pokémon sammeln.“ Zudem muss die Information aus der Worterklärung hinzugezogen werden, um zu verstehen, dass das phonologisch und semantisch auffällige Wort „Renaissance“, dass die Identifikation der richtigen Textstelle erheblich erleichtert, hier verwendet wird, um zu betonen, dass das Videospiele wieder erfolgreich bzw. bekannt wurde.

Um die Teilaufgabe erfolgreich lösen zu können, müssen die Schüler*innen also verstehen, dass „Pokémon Go“ für die erneute Bekanntheit des Videospieles verantwortlich ist. Das offene Aufgabenformat erschwert die Bearbeitung der Aufgabe jedoch.

Teilaufgabe 8:

Warum wurde das Videospiele laut Hörtext 2016 wieder bekannt?

es war es ein fassendes Handyspiel auf den Markt gebracht wurde. & Pokémon go

(Handy Spiel)

Scan aus der Pilotierung

Falls es den Schüler*innen nicht gelingt, die Information der Wortklärung für ihre Selektion zu nutzen, werden sie vermutlich eine andere Information als richtig identifizieren, die für eine größere Bekanntheit ebenfalls plausibel wäre:

Warum wurde das Videospiele laut Hörtext 2016 wieder bekannt?

es erster Film kam raus

Scan aus der Pilotierung

Wenn die Schüler*innen die Information nicht korrekt gehört oder erinnert haben, könnte es zudem passieren, dass sie Antworten geben, die sich ausschließlich auf die Wortklärung „Renaissance“ beziehen, ohne den Zusammenhang mit dem Smartphone-Spiel „Pokémon Go“ und der erneuten Popularität der „Pokémon“ herzustellen:

Warum wurde das Videospiele laut Hörtext 2016 wieder bekannt?

es hat eine Renaissance und ist wieder bekannt

Scan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 2.8

Mit welchem Geräusch sind die Redebeiträge der Reporterin unterlegt?

☒

RICHTIG	sinngemäß: Videospielemusik ODER Pieptöne(, die typisch für Gameboy-Spiele sind)
---------	---

FALSCH	alle anderen Antworten, auch: mit Einspielern aus dem Zeichentrickfilm ODER mit Insektengeräuschen
--------	---

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe prüft die Fähigkeit, ein Hintergrundgeräusch im Hörtext als Gestaltungsmittel zu erkennen, sich an dieses zu erinnern und es korrekt wiederzugeben. Das gesuchte Geräusch ist im Hörtext deutlich zu hören und tritt über einen längeren Zeitraum hinweg auf, sodass es gut wahrnehmbar ist. Auch wenn in der Aufgabenstellung der Zeitpunkt des Auftretens des Geräusches genannt wird und das Geräusch thematisch passend zum Inhalt gewählt wurde, wird das Erkennen bzw. das Erinnern durch zwei Faktoren erschwert: Zum einen ist das wiederkehrende Geräusch monoton mit gleichbleibender Frequenz, was das bewusste Wahrnehmen erschwert. Zum anderen ist es nicht funktional, das heißt, es liefert keine zusätzlichen Informationen und trägt auch nicht zum besseren Verständnis bei.

Falls die Schüler*innen das Hintergrundgeräusch nicht erkannt oder falsch interpretiert haben, könnten sie stattdessen Antworten auf Basis ihres Vorwissens oder aufgrund einzelner Textinformationen geben, die jedoch als falsch zu bewerten sind:

a) Mit welchem Geräusch sind die Redebeiträge der Reporterin unterlegt?

Japanische Musik

Scan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 2.9

Der Hörtext handelt hauptsächlich von ...

- einem neuen Taschenspielecomputer.
- der Erfolgsgeschichte eines Videospiele.
- einer erfolgreichen Spielefirma.
- dem Leben eines Erfinders.

RICHTIG	Der Hörtext handelt hauptsächlich von ... <input type="checkbox"/> einem neuen Taschenspielecomputer. <input checked="" type="checkbox"/> der Erfolgsgeschichte eines Videospiele. <input type="checkbox"/> einer erfolgreichen Spielefirma. <input type="checkbox"/> dem Leben eines Erfinders.
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

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

Anforderungsbereich	II
---------------------	----

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe prüft die Fähigkeit, ein Globalverständnis des Textes aufbauen zu können. Die Aufgabenlösung setzt voraus, dass die Schüler*innen die Schlüsselaspekte des Textes als Gesamtaussage erfassen und die Optionen entsprechend bewerten.

Zur Falsifizierung der Aussage 1 müssen die Schüler*innen erkennen, dass die Erwähnung des Gameboys lediglich als Hintergrundinformation zur Verbreitung des Spiels dient. Dadurch, dass das Wort „*Taschenspielecomputer*“ jedoch morphologisch – und damit auch phonologisch – so auffällig ist, könnte dies irrtümlich als die zentrale Information identifiziert werden. Die Einführung des Gameboys steht jedoch nicht im Mittelpunkt des Hörtextes. Die Aussage 3 kann ebenfalls anhand des Textes negiert werden, da der Schwerpunkt auf dem Spiel „Pokémon“ und seiner Entwicklung liegt. Nintendo wird nur als unterstützendes Unternehmen erwähnt, das nicht im Fokus steht. Um die Aussage 4 auszuschließen, müssen die Schüler*innen verstehen, dass Satoshi Tajiri, der Erfinder von „Pokémon“, zwar im Hörtext kurz vorgestellt wird, der Fokus jedoch auf der Entwicklung und der Erfolgsgeschichte des Spieles liegt.

Das geschlossene Aufgabenformat erleichtert die Bearbeitung der Teilaufgabe erheblich.

Teilaufgabe 2.10

Welche Funktionen hat der Hörtext?

Er soll informieren und ...

- die Zuhörerinnen und Zuhörer unterhalten.
- für ein neues Pokémonspiel werben.
- den Hype um das Videospiel kritisieren.
- von den Erlebnissen der Reporterin berichten.

RICHTIG	Welche Funktionen hat der Hörtext? Er soll informieren und ... <input checked="" type="checkbox"/> die Zuhörerinnen und Zuhörer unterhalten. <input type="checkbox"/> für ein neues Pokémonspiel werben. <input type="checkbox"/> den Hype um das Videospiel kritisieren. <input type="checkbox"/> von den Erlebnissen der Reporterin berichten.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2); HSA: verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden: informieren (z. B. Lexikontext), appellieren (z. B. Werbetext), regulieren (z. B. Jugendschutzgesetz, Arbeitsvertrag), instruieren (z. B. Bedienungsanleitung) // MSA: verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden: z. B. informieren: Nachricht; appellieren: Kommentar, Rede; regulieren: Gesetz, Vertrag; instruieren: Gebrauchsanweisung (3.4.1)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit, eine weitere Textfunktion identifizieren können. Die Teilaufgabe setzt voraus, dass die Schüler*innen erkennen, dass der Text nicht nur informativ (zentrale Textfunktion) ist, sondern auch unterhaltend sein soll. Dazu müssen die sprachlichen und gestalterischen bzw. strukturellen Darstellungsstrategien (Einsatz von Musik, Werbespots und Serienausschnitten) des Hörtextes erkannt, erinnert und reflektiert werden.

Die Antwortoption 2 könnte plausibel erscheinen, da sowohl ein Werbespot eingespielt wird als auch positiv wertenden Formulierungen gewählt wurden, die aber nicht der Werbung für ein neues Spiel dienen. Die Antwortoption 3 ist durch die Übernahme des auffälligen Fremdwortes „Hype“ aus dem Hörtext in der Aufgabenstellung ebenfalls attraktiv, besonders, da sich diese Information prominent am Ende des Hörtextes findet. Der Text beschreibt den Hype um „Pokémon“, besonders mit „Pokémon Go“ im Jahr 2016, ohne jedoch eine kritische Haltung einzunehmen. Auch die Antwortoption 4 kann als plausibel wahrgenommen werden, wenn man die Funktion der Reporterin nicht erkennt und ihre Redeanteile sprachlich und/oder inhaltlich nicht reflektiert: Sie gibt keine persönlichen Erlebnisse oder subjektiven Eindrücke wieder, sondern berichtet sachlich über die Geschichte von „Pokémon“.

Durch das geschlossene Format der Aufgabe wird die Bearbeitung für die Schüler*innen erleichtert.

Anregungen für den Unterricht

Der Fokus der Aufgabe „Pokémon“ liegt auf dem Erinnern und Wiedergeben bzw. Wiedererkennen von Informationen aus dem Hörtext. Es geht also vornehmlich um das verstehende Zuhören mit dem Ziel, ein mentales Modell bzw. ein globales Verständnis des Hörtextes aufzubauen.

Lokale Kohärenz herstellen und Detailinformationen verknüpfen

- **Mindmap-Methode:** Die Schüler*innen fertigen während des Hörens eine Mindmap zu den Hauptpunkten des Textes an. Diese könnte zentrale Themen wie „Erfindung von Pokémon“, „Pokémon Go Renaissance“, „Verbindung mit Gameboy“ usw. umfassen. Nach dem Hören reflektieren sie, wie diese Themen miteinander verbunden sind und diskutieren sie in der Klasse.

Ein erfolgreicher Zuhörprozess wird durch den Einsatz von Zuhörstrategien unterstützt, die im Unterricht vermittelt werden können. Wichtige Strategien sind:

- **Vorwissen aktivieren:** Das Vorab-Aktivieren von Wissen oder Bereitstellen von Informationen hilft, Erwartungen zu wecken, das Gehörte besser zu verstehen und wichtige von unwichtigen Informationen zu unterscheiden (vgl. Krelle & Neumann 2014).
- **Notizen anfertigen:** Notizen dienen dazu, flüchtige Hörtexte festzuhalten und Informationen zu ordnen. Effektive Notiztechniken, wie die Verwendung von Symbolen oder Kürzeln, erleichtern den Prozess. Ein besonders empfehlenswertes Format ist die *visual summary* (vgl. Behrens 2022), die das Gehörte strukturiert und kreativ weiterverarbeiten lässt.

Notizzettel-Übung: Die Schüler*innen erhalten während des Hörens einen Notizzettel, auf dem sie Notizen machen können. Der Notizzettel enthält Platz für verschiedene Aspekte, die die Schüler*innen während des Hörens erfassen sollen, z. B.:

- Wichtige Daten und Ereignisse (z. B. Veröffentlichungsdatum, besondere Meilensteine)
- Schlüsselpersonen (z. B. Satoshi Tajiri, Nintendo)
- Wichtige Themen und Konzepte (z. B. die Entwicklung von Pokémon, der Einfluss von Pokémon Go)
- Eigene Gedanken und Fragen (z. B. „Warum wurde Pokémon Go so populär?“)

Während des Hörens machen die Schüler*innen stichwortartige Notizen zu den erwähnten Aspekten. Sie sollen sich darauf konzentrieren, relevante Details zu erfassen, die ihnen später bei der Beantwortung von Fragen oder der Diskussion des Textes helfen.

- Zeitstrahl erstellen: Die Schüler*innen erstellen gemeinsam eine Zeitachse, in der sie die wichtigsten Ereignisse aus dem Text (z. B. „Pokémon Go“ 2016, erste Pokémon-Spiele 1996) in chronologischer Reihenfolge anordnen. Auch andere Arten von Visualisierungen – wie Illustrationen, Grafiken, Assoziogramme oder Strukturskizzen – können die Herstellung von Kohärenz und die Verknüpfung der gehörten Informationen fördern (vgl. Honnef-Becker & Kühn 2019).
- Reflexion und Auswertung: Zum Abschluss reflektieren die Schüler*innen individuell, welche Informationen sie möglicherweise übersehen haben und warum bestimmte Details auf ihrem Notizzettel stehen.

Selbstständige Reflexion und Strategien für aktives Zuhören

- Reflexionsbogen für aktives Zuhören: Nach dem Hören füllen die Schüler*innen einen Reflexionsbogen aus, der Fragen zur Verbesserung ihrer Zuhörstrategien enthält, wie etwa: „Welche Informationen waren schwer verständlich?“ und „Welche Techniken haben mir geholfen, den Text besser zu verstehen?“.
- Zuhörstrategien entwickeln: In kleinen Gruppen entwickeln die Schüler*innen ein „Zuhörstrategie-Poster“, auf dem sie Tipps und Methoden festhalten, die ihnen helfen, aktiv und selektiv zuzuhören (z. B. Markieren von Schlüsselwörtern, Notizen zu wichtigen Punkten machen, gezielte Fragen stellen).

Vom Hören zum Zeichnen – Die Kunst der präzisen Beschreibung: Durch die Aufgabe zur Figurenbeschreibung eines Pokémon-Charakters, bei der die Schüler*innen eine weniger bekannte Pokémon-Figur präzise beschreiben und die Beschreibung so gestalten, dass Mitschüler*innen die Figur allein durch Zuhören zeichnen können, lässt sich sowohl die Fähigkeit, sprachliche Details treffend auszudrücken, als auch die Zuhörgenauigkeit und die kreative Umsetzung des Gehörten fördern.

Ablauf der Aufgabe

- *Auswahl einer Figur*: Jede Schülerin und jeder Schüler wählt ein Pokémon aus, das weniger bekannt ist. Alternativ können die Figuren auch im Vorfeld von der Lehrperson zugeteilt werden.
- *Erstellen der Figurenbeschreibung*:
 - Die Schüler*innen verfassen eine ausführliche Beschreibung des äußeren Erscheinungsbilds der Figur.
 - Besondere Merkmale, Farben und Formen sollen klar herausgearbeitet werden, wobei treffende Adjektive, Vergleiche und Wortbildungen wie „kreisförmig“ oder „wie eine Wolke“ eingesetzt werden können.
- *Einsprechen der Beschreibung*: Nachdem die Beschreibung fertiggestellt ist, lesen die Schüler*innen ihren Text mehrfach laut und deutlich vor, um sich an die Formulierungen zu gewöhnen. Anschließend nehmen sie die Beschreibung als Audio auf.
- *Zeichnen der Figur*: Mitschüler*innen hören die Aufnahme an und versuchen, die Figur nur auf Basis der Beschreibung zu zeichnen. Dabei kommt es darauf an, genau zuzuhören und die gehörten Details umzusetzen.
- *Vergleichen und Reflexion*: Zum Abschluss werden die Zeichnungen miteinander und mit der Originalfigur verglichen. Gemeinsam reflektieren die Schüler*innen, welche Aspekte der Beschreibung hilfreich waren und wie die Beschreibungen möglicherweise noch klarer oder anschaulicher hätten gestaltet werden können.

Die folgende Aufgabe konzentriert sich auf das Erkennen und Wiedergeben von Geräuschen. Im Unterricht können die Schüler*innen für verschiedene Geräusche und deren Quellen sensibilisiert werden, indem sie diese gezielt zuordnen und benennen.

Geräuschmemory – Geräusche und ihre Quellen erkennen:

- Durchführung: Die Lehrkraft erklärt das Konzept des Geräuschmemorys und spielt ein paar Beispiele vor. Dabei können verschiedene Geräusche wie ein Flugzeug, Regen oder Schritte auf unterschiedlichen Oberflächen verwendet werden. Die Schüler*innen erhalten ein Set mit Karten, auf denen entweder die Geräuschquelle oder das Geräusch selbst abgebildet ist (vgl. Krelle & Neumann 2014, S. 32f.). Die Karten werden verdeckt auf den Tisch gelegt. In Gruppen drehen die Schüler*innen nacheinander zwei Karten um. Wenn die Karten zueinander passen, dürfen sie das Paar behalten. Wenn sie nicht zusammenpassen, werden sie wieder umgedreht, und die anderen Schüler*innen dürfen ihr Gedächtnis testen.
- Material: Karten mit Bildern von Geräuschen und deren Quellen, Audioaufnahmen von verschiedenen Geräuschen, Notizzettel zur Reflexion.



findsounds: Eine englische Suchmaschine für Geräusche.



soundgator: Die Datenbank für frei verwendbare Geräusche für Audio- und Videoprojekte.



Ohrenaufunddurch: das Hör-Gedächtnis-Spiel.

Transkript:

Unheimliche, dramatische Musik als Intro

Diener: Ehrwürdiger Meister, es tut mir leid, aber ich bringe keine gute Kunde.

Meister: Was soll das heißen?

Diener: LeBlanc... hat versagt.

Laetitia: Versagt? Wie ist das möglich?

Diener: Ich sag es nur ungern, aber...

Meister: Sprich', Unwürdiger! Was ist geschehen?

Diener: Es waren Kinder. Sie haben ihn überführt und der Gendarmerie übergeben.

Laetitia: Kinder? Welche Kinder?

Diener: Die äh Nachfahren des alten Feindes.

Laetitia: De la Rose?

Diener: Ja.

Laetitia: Das ist nicht gut. Was ist mit dem Amulett? Haben sie den Blutstein?

Diener: Nein äh. Sie haben ihn zurückgelassen – hier ist er.

Laetitia: Glück gehabt. Somit haben sie also nur das Tagebuch an sich genommen, um ihm die Tat nachweisen zu können, und das Amulett übersehen.

Meister: Dann ist doch alles in bester Ordnung. LeBlanc ist unwichtig, eine Marionette, ein Bauernopfer. Er sollte das Amulett ausfindig machen, das hat er getan, sein weiteres Schicksal spielt keine Rolle.

Laetitia: Seines nicht, das ist richtig, aber was ist mit den Kindern?

Meister: *lacht höhnisch:* Sie haben den Blutstein liegen lassen, Laetitia, also haben sie keine Ahnung, welche Bedeutung er hat. *Laetitia seufzt.* Es sind Kinder, sie hatten Glück, mehr nicht.

Diener: Einer ...der Jungen... er hat Kräfte, Meister.

Meister: *lacht:* Die habe ich auch... Jetzt geht, alle beide. Ich will nichts mehr davon hören, lasst mich allein.

Laetitia: Ja, Vater.

Diener: Wie ihr befiehlt, Meister.

Schritte, Türenquietschen, (Mäuse-)Piepsen

Diener: Ihr, äh, ihr macht euch Sorgen, nicht wahr?

Laetitia: In der Tat.

Diener: Soll ich...äh...

Laetitia: Nein, ich werde mich persönlich darum kümmern.

Diener: Wie ihr wünscht, ehrwürdige Tochter.

Orgelspiel, Flügelklappen

Pater: Am nächsten Tag machte ich das Versprechen wahr und nahm die aufgeregten Kinder mit in die legendäre Kathedrale. Nachdem sich die erste Begeisterung gelegt hatte, lenkte Sophie das Gespräch auf den Diebstahl.

Sophie: Es wurde wirklich nichts anderes entwendet, Monsieur Le Pasteur?

Pater	Nein, nichts.
Sophie:	Haben Sie die Kunstschatze und Reliquien katalogisieren lassen?
Pater:	Bisher bin ich leider noch nicht dazu gekommen.
Sophie:	Und wahrscheinlich existieren auch keine photographischen Aufnahmen, richtig?
Pater:	Es tut mir leid, Kinder...
<i>Marc schreit auf, Gepolter</i>	
Pater:	Marc, um Himmels Willen, was ist mir dir!?
Marc:	Ich... ich weiß es nicht, ich...äh...
Pater:	Ist dir was passiert? Bist du verletzt?
Marc:	Nein, ich...
Pascal:	Er ist manchmal etwas tollpatschig.
Marc:	Das ist nicht wahr! Pater, können Sie das Bild beschreiben?
Pater:	Ähm, ja, ziemlich genau sogar. Es stand zuvorderst des Mobiliars und stach mir mit seiner Hässlichkeit fortwährend ins Auge. Eine abenteuerliche Komposition. Vor einer fast schwarzen Gebirgskette stehen mehrere Personen. Es muss sich um einen wirklich untalentierten Künstler gehandelt haben. Die Proportionen stimmen überhaupt nicht. Im Ganzen sind es ...
Marc:	... zwölf Gestalten. Elf Männer und eine Frau. Alle Personen halten in der linken Hand eine kleine Kirche, in der rechten andere merkwürdige Dinge. Die Frau, zum Beispiel, hält ein Kind im Arm. Besonders schlimm sind die völlig unpassenden Farben. Grüne oder blaue Gesichter, gelber Himmel.
Pater:	Das stimmt genau! Unglaublich! Kennst du das Bild, Junge?
Marc:	Nein, ich habe es eben zum ersten Mal gesehen.
Pater:	Wo hast du es gesehen, Marc? Es wurde doch gestohlen.
Marc:	Ich habe die Staffelei berührt, und auf einmal traf es mich wie ein Blitzschlag. Ich konnte das Bild vor mir sehen, so, als ob es dort noch immer stehen würde.

Aufgabenmerkmale

Thema	Rätselhafter Diebstahl in Notre-Dame
Aufgabenbeschreibung	<p>Bei dem Hörtext handelt es sich um einen Auszug aus dem Hörspiel „Die Kathedrale der Macht“ aus der Jugendhörspielreihe „Ein Fall für die Rosen“ in dem drei Geschwister nach einem rätselhaften Kunstdiebstahl in Notre-Dame einem gefährlichen Geheimbund auf die Spur kommen.</p> <p>Der Hörtext hat eine Länge von etwa fünf Minuten. Zu Beginn erhalten die Schüler*innen in der Instruktion Informationen zur Situierung der Geschichte und Hinweise zu den Selektionskriterien ihrer Zuhörintention: Die Schüler*innen sollen beim Hören nicht nur auf den Inhalt, sondern auch auf die Sprechweise der Figuren, die Musik und mögliche Hintergrundgeräusche achten. Die Selektionskriterien werden zur Entlastung auf einem vorstrukturierten Notizzettel als Unterstützung einer ordnenden, kognitiven Strategie wiederholt. Der Text wird einmal gehört; anschließend lesen und bearbeiten die Schüler*innen die Teilaufgaben. Der Hörmodus zielt auf ein Globalverstehen des Hörtextes.</p> <p>Im Hörtext sind insgesamt 5 verschiedene, professionelle Sprecher bzw. Sprecherinnen zu hören: männliche, erwachsene Sprecher (Erzähler, Meister und Diener), weibliche, erwachsene Sprecherin (Laetitia), zwei jugendliche, männliche Sprecher (Marc und Pascal)</p>

	<p>und eine jugendliche Sprecherin (Sophie). Alle sprechen deutlich, akzentfrei und in normaler Sprechgeschwindigkeit. Der Hörtext ist durchgängig mit einer Vielzahl von funktionalen Hintergrundgeräuschen (Schritte, Türenquietschen, (Mäuse-)Piepsen, Flügelplattern etc.) hinterlegt, die das Geschehen verdeutlichen oder strukturelle Aufgaben übernehmen. Zudem ist zu Beginn auch funktionale Hintergrundmusik zu hören, die eine düstere Atmosphäre schaffen soll.</p> <p>Der Text ist insgesamt konzeptionell schriftlich, enthält jedoch in einigen Passagen wörtlicher Rede auch Merkmale gesprochener Sprache, wie bspw. Ellipsen („<i>Glück gehabt</i>“; „<i>Seines nicht</i>“). Die syntaktische Struktur ist von mittlerer Komplexität, und der Wortschatz stellenweise anspruchsvoll („<i>Ehrwürdiger</i>“, „<i>Reliquien</i>“, „<i>Mobilier</i>“, „<i>Komposition</i>“).</p> <p>Der Text weist zwar eine klare Struktur auf, jedoch wird der Szenenwechsel zwischen der Verbrecherszene und der Kirchenszene nicht verbalisiert, sondern hier übernimmt die Musik die Funktion der Überleitung (vgl. Item 1.9). Dies erschwert das Erkennen der Raumdarstellung innerhalb des Hörtextes und damit den Aufbau eines mentalen Modells.</p>
Textform	Hörspiel(-auszug)
Fokus	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2); Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln (1.4.3)

Teilaufgabe 3.1

a) Der Hörtext beginnt mit Musik. Wie klingt die Musik?



b) Zu Beginn des Hörtextes unterhalten sich der Meister, sein Diener und Laetitia. Warum passt die Musik besonders gut zu diesem Gespräch?



RICHTIG	a)	sinngemäß: unheimlich ODER dramatisch ODER düster
	b)	<p>sinngemäß: Zu Beginn sprechen Kriminelle / unheimliche Personen. ODER Die Personen sprechen über etwas Geheimes / ein Verbrechen. ODER Der Meister klingt böse/geheimnisvoll.</p> <p>Hinweis: Antworten, die tautologische Aussagen zu a) darstellen, sind als falsch zu bewerten, z. B. in a) „unheimlich“ und in b) „weil die Geschichte unheimlich ist“.</p>
FALSCH	a)	alle anderen Antworten, auch: komisch ODER merkwürdig ODER tragisch
	b)	alle anderen Antworten, auch: Die Personen haben den Diebstahl begangen.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2); Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln (1.4.3); HSA: wesentliche Darstellungsmittel eines Mediums und deren Wirkungen kennen und einschätzen // MSA: wesentliche Darstellungsmittel kennen und deren Wirkungen einschätzen (3.5.4)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe prüft die Fähigkeit, die Merkmale der gehörten Musik zu erinnern und zu beschreiben (a), sowie die funktionale Beziehung zwischen der Musik und dem verbalen Teil des Beginns des Hörtextes zu reflektieren (b).

Zu 1a): Um diese Frage korrekt zu beantworten, müssen die Schüler*innen die Musik zu Beginn des Hörtextes aufmerksam wahrnehmen und ihren Klang nach dem Hören beschreiben. Hier hilft ihnen das Selektionskriterium der Instruktion. Die Musik soll eine unheimliche, düstere Atmosphäre erzeugen, die funktional zur Handlung des Hörtextes passt. Erschwert wird die Bearbeitung durch das offene Format, da die Schüler*innen eine eigenständige Beschreibung für die Musik finden müssen.

Zu 1b): Um diese Teilaufgabe zu beantworten, müssen die Schüler*innen den Zusammenhang zwischen dem Klang der Musik und dem Gespräch und/oder den Charakteren erkennen. Die Musik verstärkt die Wahrnehmung der Szene, in der der Meister, sein Diener und Laetitia über ein Geheimnis oder ein Verbrechen sprechen, als geheimnisvoll.

Die Schüler*innen müssen in der Lage sein, das Gestaltungsmittel *Musik* sinnvoll in seiner **Form** zu erkennen (a) und es dann in seiner **Funktion** in Bezug zur Handlung zu reflektieren (b).

Teilaufgabe 3.2

Die Kinder sind Nachfahren des

RICHTIG	(alten) Feindes ODER de la Rose Hinweis: Der Name „de la Rose“ muss orthografisch nicht korrekt wiedergegeben werden, er muss aber eine größtmögliche Ähnlichkeit zur phonologischen Realisation des Namens aufweisen.
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung dieser Teilaufgabe erfordert das Erinnern und Wiedergeben einer explizit im Hörtext gegebenen Einzelinformation. Die gesuchte Information ist im Hörtext nicht besonders hervorgehoben und wird nur einmal genannt.

Im Kontext des Hörtextes müssen sich die Schüler*innen daran erinnern, dass die Kinder als Nachfahren des „(alten) Feindes“ identifiziert werden, der im Hörtext mit der Figur „de la Rose“ verknüpft ist. Um die Frage zu beantworten, müssen die Schüler*innen nicht erkennen, dass „de la Rose“ der Name des Gegners ist, sie können sich auch auf die Information „des alten Feindes“ konzentrieren. Die Übernahme des Wortlautes des Hörtextes in der Aufgabenstellung („Nachfahren“) erleichtert die Erinnerungsleistung.

Teilaufgabe 2:

Die Kinder sind Nachfahren des Feindes.....!

Scan aus der Pilotierung

Gelingt es den Schüler*innen, zu erkennen, dass der alte Feind den Namen „de la Rose“ trägt, spielt die korrekte Schreibweise des Namens keine Rolle, solange die Lautform ausreichend ähnlich ist, um als Antwort akzeptiert zu werden. Gerade der französische Name birgt eine Verständnishürde:

Teilaufgabe 2:

Die Kinder sind Nachfahren des Deleiros.....

Scan aus der Pilotierung

Schüler*innen, die die Figurenkonstellation des Hörtextes nicht verstanden haben und die im Hörtext beschriebenen Beziehungen nicht ausreichend verarbeitet haben, könnten beispielsweise eine bereits erwähnte Figur nennen:

Teilaufgabe 2:

Die Kinder sind Nachfahren des Meisters.....

Scan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 3.3

Als der Meister sagt: „*Sie haben den Blutstein liegen lassen, Laetitia, also haben sie keine Ahnung, welche Bedeutung er hat*“, klingt seine Stimme ...

- drohend. verzweifelt. spöttisch. aufgeregt.

RICHTIG	Als der Meister sagt: „ <i>Sie haben den Blutstein liegen lassen, Laetitia, also haben sie keine Ahnung, welche Bedeutung er hat</i> “, klingt seine Stimme ... <input type="checkbox"/> drohend. <input type="checkbox"/> verzweifelt. <input checked="" type="checkbox"/> spöttisch. <input type="checkbox"/> aufgeregt.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe testet die Fähigkeit, ein paraverbales Merkmal des Meisters zu erinnern und zu reflektieren. Das geschlossene Format unterstützt die Bearbeitung zwar, dennoch muss die Sprechweise erinnert werden.

Der spöttische Unterton kann an mehreren prosodischen Merkmalen erkannt werden; zum einen am höhnischen Lachen des Meisters kurz vor dem Zitat, zum anderen an dem langsamen Sprechtempo, das gegen eine Aufgeregtheit spricht. Zudem spricht er klar und in fast gleicher Tonhöhe, ohne Seufzer, verschluckte Silben oder weinerliche Stimme.

Da die Aufgabe nach dem vollständigen Hören des Textes bearbeitet wird, können die Schüler*innen aber auch auf ein inhaltliches Verständnis zurückgreifen: Die Kinder haben den Blutstein versehentlich zurückgelassen, was der Meister als Beweis für ihre Naivität sieht, wodurch die Beschreibung „*spöttisch*“ die Deutung des Zitats am besten widerspiegelt.

Teilaufgabe 3.4

Wie sind der Meister und Laetitia miteinander verwandt?

RICHTIG	sinngemäß: Der Meister ist Laetitias Vater.
---------	---

	ODER Laetitia ist die Tochter des Meisters.
--	---

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe prüft die Fähigkeit, eine im Text explizit gegebene Einzelinformation zu erinnern, zu verarbeiten und wiederzugeben. Die Vater-Tochter-Beziehung lässt sich anhand Laetitias direkter Anrede des Meisters mit „Ja, Vater“ belegen. Erschwert wird die Bearbeitung dadurch, dass der Diener sie wenig später als „*ehrwürdige Tochter*“ bezeichnet; hier müssen die Schüler*innen schließen, dass das „*ehrwürdig*“ darauf hindeutet, dass es sich nicht um seine, sondern um die Tochter des Meisters handelt. Dies gelingt aber nur über ein Verständnis der Figur des Dieners. Die offene Fragestellung erschwert die Bearbeitung.

Teilaufgabe 3.5

Wodurch konnte LeBlanc überführt werden?

- Beute Gemälde Tagebuch Fußspur

RICHTIG	Wodurch konnte LeBlanc überführt werden? <input type="checkbox"/> Beute <input type="checkbox"/> Gemälde <input checked="" type="checkbox"/> Tagebuch <input type="checkbox"/> Fußspur
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Aufgabe testet die Fähigkeit, eine explizit gegebene Information aus dem Hörtext – dass LeBlanc durch das Tagebuch überführt wurde – zu erinnern und wiederzuerkennen („*Somit haben sie also nur das Tagebuch an sich genommen, um ihm die Tat nachweisen zu können*“). Erschwert wird die Bearbeitung der Teilaufgabe dadurch, dass die Schüler*innen das Wort „*überführen*“ aus dem Aufgabentext als Paraphrase für „*die Tat nachweisen*“ verstehen müssen. Dass diese Information nicht zentral für den Handlungsverlauf ist, erschwert das Erinnern zudem, auch wenn es durch das geschlossene Format unterstützt wird.

Teilaufgabe 3.6

Warum hält der Diener eines der Kinder für außergewöhnlich?



RICHTIG	sinngemäß: Es hat Kräfte.
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: Es kann Dinge / das Gemälde sehen.

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung dieser Teilaufgabe prüft die Fähigkeit, eine im Hörtext explizit gegebene Einzelinformation zu erinnern und korrekt wiederzugeben. Die relevante Dialogpassage umfasst die Aussagen des Meisters und des Dieners: „*Seines nicht, das ist richtig, aber was ist mit den Kindern?*“ und „*Einer ... der Jungen ... er hat Kräfte, Meister*“. Hierzu muss aber zum einen verstanden werden, dass der Junge eines der Kinder ist und zum anderen muss das Wort „*außergewöhnlich*“ aus dem Aufgabentext sprachlich richtig verarbeitet werden.

Die gesuchte Information ist für den Aufbau des mentalen Modells relevant und wird durch die Pause prosodisch als wichtig markiert. Zudem ist das Wort „*Kräfte*“ phonologisch und semantisch auffällig, was die Selektionsleistung stützt. Das offene Aufgabenformat erschwert die Bearbeitung der Aufgabe.

Teilaufgabe 3.7

Welches Geräusch verdeutlicht, dass Laetitia und der Diener den Ort verlassen?



RICHTIG	sinngemäß: Türquietschen ODER Schritte ODER Mäusequietschen ODER Ihre Stimmen hallen.
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: Zuschlagen der Tür

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe prüft die Fähigkeit, spezifische, funktionale Hintergrundgeräusche im Hörtext als relevant wahrzunehmen, zu erinnern und korrekt zu benennen. Um die Aufgabe erfolgreich zu lösen, müssen die Schüler*innen bestimmte Geräusche wie „*Türquietschen*,“ „*Schritte*,“ „*hallende Stimmen*“ oder „*Mäusequietschen*“ bewusst an der genannten Textstelle wahrnehmen und im Gedächtnis behalten. Obwohl die Geräusche im Hörtext deutlich zu hören sind, treten sie entweder nur temporär auf („*Türquietschen*“) oder werden vielleicht nicht als funktional erkannt.

Die offene Fragestellung erhöht die Anforderungen an das Gedächtnis und die Fähigkeit zur eigenständigen Wiedergabe, da die Schüler*innen die akustischen Elemente ohne Auswahlhilfe benennen müssen.

Welches Geräusch verdeutlicht, dass Laetitia und der Diener den Ort verlassen?

Die Schritte verdeutlichen es

Scan aus der Pilotierung

Welches Geräusch verdeutlicht, dass Laetitia und der Diener den Ort verlassen?

☒ eine knirschende Tür

Scan aus der Pilotierung

Schüler*innen, die die Raum- und Zeitkonstellation des Hörtextes nicht verstanden haben, werden hier irrtümlich „Musik“ als richtige Antwort nennen, da diese lauter und präsenter ist.

Teilaufgabe 3.8

Nach dem Gespräch mit dem Meister ist Laetitia besorgt. Was möchte sie tun?

☒

RICHTIG	sinngemäß: Sie will sich (um die Kinder) kümmern. / Sie will die Kinder suchen/verfolgen.
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: Sie will die Kinder retten.

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet das Erinnern und Wiedergeben einer im Hörtext genannten Einzelinformation („D.: *Ihr, äh, ihr macht euch Sorgen, nicht wahr?*; F.: *In der Tat.*; D.: *Soll ich... äh...*; F.: *Nein, ich werde mich persönlich darum kümmern.*“), die vor dem Hintergrund einer Figurencharakterisierung korrekt verarbeitet werden muss.

Die gesuchte Information ist im Hörtext nicht prominent platziert und wird nicht wiederholt. Zur Lösung der Teilaufgabe müssen die Schüler*innen die relevanten Dialogpassagen genau wahrnehmen und auch nach dem Hören noch erinnern. Das offene Aufgabenformat erschwert die Aufgabenbearbeitung zusätzlich.

Nach dem Gespräch mit dem Meister ist Laetitia besorgt. Was möchte sie tun?

☒ Sie möchte die Kinder ausfindig machen und schauen, ob sie bedrohlich für sie sind.

EN04110a

Scan aus der Pilotierung

Gelingt es den Schüler*innen nicht, eine Figurencharakterisierung Laetitias aufgrund eines mentalen Modells auszubilden, könnten sie das Wort „kümmern“ als fürsorgliches Verhalten missinterpretieren:

Nach dem Gespräch mit dem Meister ist Laetitia besorgt. Was möchte sie tun?

☒ Sie macht sich sorgen über die Kinder und möchte sie reden.

EN04110c

Scan aus der Pilotierung

Nach dem Gespräch mit dem Meister ist Laetitia besorgt. Was möchte sie tun?

☒ sie möchte den Kindern helfen, da sie denkt, diese wären in Gefahr

0804110

Scan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 3.9

Wie wird im Hörtext der Wechsel der Szene von den Verbrechern zu den Kindern verdeutlicht?

☒

RICHTIG	sinngemäß: Orgelspiel/Orgelmusik/Musik
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: Sprecherwechsel ODER Die Musik verändert sich.

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe prüft die Fähigkeit der Schüler*innen, ein akustisches, strukturell relevantes Element des Hörtextes zu erkennen, zu erinnern, und in seiner Funktion zu deuten. Dafür müssen die Superstrukturen des Textes reflektiert werden. Das Orgelspiel ist im Hörtext zwar präsent, aber seine Funktion kann erst durch die Reflektion der Hörtextstruktur bestimmt werden. Die offene Fragestellung erhöht die Schwierigkeit der Aufgabe, da keine Auswahlhilfe gegeben ist. Dies setzt voraus, dass die Schüler*innen das musikalische Signal selbstständig erinnern und als Hinweis auf den Szenenwechsel interpretieren.

Wie wird im Hörtext der Wechsel der Szene von den Verbrechern zu den Kindern verdeutlicht?

☒ mit einem Orgelspiel

Scan aus der Pilotierung

Wenn das musikalische Signal überhört oder nicht als Szenenwechsel erkannt wird, könnten die Schüler*innen alternative Antworten wie andere Geräusche oder Aussagen aus dem Hörtext wählen, die schon Teil der neuen Szene sind:

Wie wird im Hörtext der Wechsel der Szene von den Verbrechern zu den Kindern verdeutlicht?

☒ Durch einen Erzähler

Scan aus der Pilotierung

Wie wird im Hörtext der Wechsel der Szene von den Verbrechern zu den Kindern verdeutlicht?

☒ es wird gesagt: „am nächsten Tag“

Scan aus der Pilotierung

Oder sie greifen auf bereits vorhandenes Textmusterwissen zurück, da es ihnen nicht gelingt, ein mentales Modell des Textes aufzubauen:

Wie wird im Hörtext der Wechsel der Szene von den Verbrechern zu den Kindern verdeutlicht?

Durch eine kurze Moderation

Scan aus der Pilotierung

Teilaufgabe 3.10

Wer nimmt die Kinder mit in die Kathedrale?

Detektiv Pater Künstler Hausmeister

RICHTIG	Wer nimmt die Kinder mit in die Kathedrale? <input type="checkbox"/> Detektiv <input checked="" type="checkbox"/> Pater <input type="checkbox"/> Künstler <input type="checkbox"/> Hausmeister
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe prüft das Erinnern und Wiedererkennen einer explizit im Hörtext gegebenen Information. Die Schüler*innen sollen die Figur des Erzählers korrekt als „Pater“ identifizieren. Der Szenenwechsel zur Kathedrale wird durch die Bemerkung des Erzählers eingeleitet: *„Am nächsten Tag machte ich das Versprechen wahr und nahm die aufgeregten Kinder mit in die legendäre Kathedrale.“* Kurz darauf folgt Marcs direkte Ansprache: *„Pater, können Sie das Bild beschreiben?“*. Diese Anrede zeigt unmittelbar, dass der Erzähler die Rolle eines Geistlichen innehat. Die Aufgabe erfordert also, diese Information korrekt auf die Frage zu beziehen.

Das geschlossene Aufgabenformat erleichtert die Bearbeitung zwar, dennoch muss die Figurenkonstellation des Hörtextes verstanden werden. Erschwert wird die Bearbeitung zum einen dadurch, dass die gesuchte Information „Pater“ nicht unmittelbar zum Szenenbeginn genannt wurde, zum anderen dadurch, dass der Erzähler seine Stimme in der Erzählerrolle etwas anders intoniert als in der Rolle des Paters.

Teilaufgabe 3.11

Stimmen die folgenden Aussagen laut Hörtext?

Monsieur le Pasteur wird gefragt, ob ...

	ja	nein
1. a) noch mehr gestohlen wurde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) er den Dieb gesehen hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. a) die Kunstwerke katalogisiert wurden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) von den Kunstwerken Fotos existieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. a) er Spuren entdeckt hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) jemand verletzt wurde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

			ja	nein
RICHTIG	1.	a) noch mehr gestohlen wurde.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		b) er den Dieb gesehen hat.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
RICHTIG	2.	a) die Kunstwerke katalogisiert wurden.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		b) von den Kunstwerken Fotos existieren.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	3.	a) er Spuren entdeckt hat.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		b) jemand verletzt wurde.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)
Kompetenzstufe	1.) IV, 2.) V, 3.) V
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe prüft die Fähigkeit, mehrere benachbarte Informationen zu erinnern und mit den im Aufgabentext genannten Angaben abzugleichen. Alle erfragten Informationen beziehen sich auf die Fragen, die Sophie an Monsieur le Pasteur richtet, und sind an einer Stelle im Hörtext gebündelt. Sie sind im Hörtext weder prominent platziert noch für den Aufbau eines mentalen Modells relevant. Die Aufgabenbearbeitung wird dadurch erschwert, dass sich die dafür benötigten Informationen im Hörtext über einen kurzen Zeitraum von ca. 20 Sekunden erstrecken, jeweils nur einmal genannt werden und dicht aufeinander folgen. Zudem wird in der Aufgabenstellung nicht benannt, von wem Monsieur le Pasteur befragt wurde, was die Bearbeitung erleichtern würde, da es nur eine weibliche, jugendliche Sprecherin gibt.

Zu 1.: Für die Bestätigung der Aussage a) müssen die Schüler*innen erinnern, dass Sophie im Hörtext explizit nach weiteren gestohlenen Gegenständen fragt („*Es wurde wirklich nichts anderes entwendet, Monsieur le Pasteur?*“). Um die Aussage b) zu negieren, müssen die Schüler*innen erkennen, dass keine Frage zum Erkennen oder Sehen des Diebes im Hörtext vorkommt. Hier ist die Fähigkeit erforderlich, das Fehlen einer Information als Grundlage für die Antwort zu erkennen.

Zu 2.: Die Information zur Bestätigung der Aussage a) ist explizit im Hörtext gegeben und durch das nicht sehr frequente Wort „*katalogisiert*“ sprachlich auffällig markiert („*Haben Sie die Kunstschätze und Reliquien katalogisieren lassen?*“). Für die Verifizierung der Aussage b) muss erkannt werden, dass die Formulierung „*Fotos existieren*“ der Aussage eine Paraphrase der Formulierung „*photographischen Aufnahmen*“ des Hörtextes ist.

Zu 3.: Um die Aussage a) negieren zu können, müssen die Schüler*innen erinnern, dass keine Fragen zu Spurensuche oder -entdeckung im Hörspiel gestellt werden. Zur Falsifizierung der Aussage b) müssen die Schüler*innen erinnern, dass Monsieur le Pasteur selbst die Frage stellt, ob Marc sich verletzt hat. Schüler*innen, die die Textstelle nicht richtig verarbeitet haben und sich nur an das Wort „*verletzt*“ erinnern, werden diese Aussage mit „ja“ beantworten.

Teilaufgabe 3.12

Warum schreit Marc plötzlich auf?

Er ...

ist gestolpert.

hat etwas gehört.

hat etwas berührt.

wurde verletzt.

RICHTIG	Warum schreit Marc plötzlich auf?	
	Er ...	
	<input type="checkbox"/> ist gestolpert.	<input type="checkbox"/> hat etwas gehört.
	<input checked="" type="checkbox"/> hat etwas berührt.	<input type="checkbox"/> wurde verletzt.

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe testet die Fähigkeit, im Hörtext gegebene, aber nicht direkt benachbarte Informationen miteinander zu verknüpfen („*Ich habe die Staffelei berührt, und auf einmal traf es mich wie ein Blitzschlag. Ich konnte das Bild vor mir sehen, so, als ob es noch immer dort stehen würde.*“). Das geschlossene Format der Teilaufgabe unterstützt die Schüler*innen bei der Bearbeitung.

Marc ist gestolpert: Diese Option könnte einen plötzlichen, unerwarteten Vorfall andeuten, der oft mit einem Schrei verbunden ist, und wird durch die Aussage des Bruders „*Er ist manchmal etwas tollpatschig*“ gestützt. Im Text gibt es jedoch keine spezifischen Hinweise darauf, dass Marc gestolpert ist. Die Schüler*innen müssen erkennen, dass ein Stolpern nicht der Grund für Marcs Aufschrei sein kann, auch wenn es plausibel wäre.

Marc wurde verletzt: Diese Option könnte einen direkten Zusammenhang zwischen Marcs Schrei und einer Verletzung implizieren und wird durch die Frage „*Bist du verletzt?*“ gestützt. Zwar könnte die Frage dies zunächst nahelegen, jedoch gibt es im Text einen klaren Hinweis darauf, dass Marc nicht verletzt wurde, da er auf diese Frage mit „Nein“ antwortet.

Teilaufgabe 3.13

Welche der folgenden Informationen über das Bild stammen von Monsieur le Pasteur und welche von Marc?

	Monsieur le Pasteur	Marc
1. a) Das Bild stand vor dem Mobiliar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Der Himmel ist gelb.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Die Proportionen stimmen nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. a) Es zeigt eine schwarze Gebirgskette.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Es befinden sich 12 Gestalten auf dem Bild.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. a) Die Personen halten merkwürdige Dinge in der Hand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Die Gesichter der Menschen sind grün und blau.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RICHTIG	1.	a) Das Bild stand vor dem Mobiliar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		b) Der Himmel ist gelb.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		c) Die Proportionen stimmen nicht.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RICHTIG	2.	a) Es zeigt eine schwarze Gebirgskette.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		b) Es befinden sich 12 Gestalten auf dem Bild.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
RICHTIG	3.	a) Die Personen halten merkwürdige Dinge in der Hand.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		b) Die Gesichter der Menschen sind grün und blau.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: das eigene Gesprächsverhalten und das anderer kriterienorientiert beobachten und bewerten // MSA: kriterienorientiert das eigene Gesprächsverhalten und das anderer beobachten, reflektieren und bewerten (1.3.6); HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)
Kompetenzstufe	1.) IV, 2.) III, 3.) III
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe prüft die Fähigkeit, verschiedene, benachbarte Aussagen den zwei Figuren Monsieur le Pasteur und Marc durch Aufbau lokaler Kohärenz zuordnen zu können. Die Aufgabe erfordert ein Detailverständnis der entsprechenden Textstellen, um zu erkennen, dass Monsieur le Pasteur und Marc unterschiedliche Aspekte des Bildes beschreiben.

Dabei hilft auch der Rückgriff auf die Figurencharaktere: Monsieur le Pasteur beschreibt das Bild in einem etwas abwertenden Ton und erwähnt daher Aspekte wie die fehlenden Proportionen und die unfreiwillig komischen Details des Kunstwerks. Zudem fokussiert er sich auf globale Merkmale und Eigenschaften, die dem Bild nicht inhärent sind, die Marc also durch die Berührung nicht hätte wissen können („*Es stand zuvorderst des Mobiliars*“). Marc hingegen fokussiert auf konkrete Merkmale wie Farbgebung und Anzahl der Figuren. Erleichtert wird die Zuordnung dadurch, dass sich die Figuren mit ihren Beschreibungen nicht abwechseln oder überlappen, sondern nacheinander sprechen.

Die gesamte Bildbeschreibung ist innerhalb eines kurzen Dialogabschnitts zu hören, was die Bearbeitung der Aufgabe erschwert. Der Wechsel der Sprecher und die Fülle an Details erschweren die Bearbeitung der Aufgabe, auch wenn sie in einem geschlossenen Format präsentiert wird.

Zu den einzelnen Aussagen:

Zu 1: Monsieur le Pasteur erwähnt, dass das Bild „*zuvorderst des Mobiliars*“ stand und ihm „*fortwährend ins Auge*“ stach. Um die Aussage a) korrekt zuordnen zu können, müssen die Schüler*innen erkennen, dass diese Information von Monsieur le Pasteur stammt und nicht von Marc. Hierbei handelt es sich um ein spezifisches räumliches Detail, das nur Monsieur le Pasteur nennt und das Marc durch seine Berührung nicht hätte nennen können. Marc ergänzt die Beschreibung des Bildes und nennt „*gelber Himmel*“ als Detail. Die Schüler*innen müssen Marc als Quelle der Aussage b) identifizieren und verstehen, dass er an diesem Punkt in das Gespräch einsteigt, um das Bild weiter zu beschreiben. Monsieur le Pasteur kritisiert die Proportionen im Bild und nennt sie unpassend. Die Schüler*innen müssen daher die Aussage c) zur Proportion als eine negative Bewertung durch Monsieur le Pasteur erkennen. Erschwert wird 1. dadurch, dass hier verstreute Informationen zugeordnet werden müssen. Das semantisch auffällige Wort „*Proportionen*“ erleichtert die Zuordnung von c) jedoch.

Zu 2.: Monsieur le Pasteur beschreibt eine „*fast schwarze Gebirgskette*“ im Bild. Auch diese Information ist sprachlich auffällig, was die Zuordnung erleichtert. Um die Aussage a) korrekt zuzuordnen, müssen die Schüler*innen Monsieur le Pasteur als Quelle dieser Information identifizieren. Marc ergänzt, dass sich „*zwölf Gestalten*“ auf dem Bild befinden. Die Schüler*innen müssen bei der Aussage b) feststellen, dass Marc diese spezifische Beobachtung einbringt und dass sie nicht von Monsieur le Pasteur stammt.

Zu 3.: Marc beschreibt die Personen als solche, die in der „*linken Hand eine kleine Kirche*“ und „*andere merkwürdige Dinge*“ halten. Für die korrekte Zuordnung müssen die Schüler*innen also

erkennen, dass die Aussage a) von Marc kommt, der die einzelnen Gegenstände in den Händen der Figuren auf dem Bild erwähnt. Marc erwähnt ebenfalls die „grünen oder blauen Gesichter“ der Figuren. Um die Aussage b) korrekt zuzuordnen, müssen die Schüler*innen sich also daran erinnern, dass Marc dieses spezifische Detail beschreibt, um die Bildbeschreibung zu vervollständigen.

Teilaufgabe 3.14

Warum ist es so erstaunlich, dass Marc das Bild beschreiben kann?



RICHTIG	<p>sinngemäß: weil er es nur durch das Berühren der Staffelei / durch seine Kräfte sehen kann(, obwohl es nicht mehr da ist)</p> <p>ODER weil das Bild nicht mehr da ist</p> <p>ODER weil er es noch nie gesehen hat</p>
FALSCH	<p>alle anderen Antworten, auch: Er hat Kräfte / eine besondere Gabe.</p> <p>ODER Er sieht es zum ersten Mal.</p> <p>ODER Er hat das Bild berührt.</p>

Teilaufgabenmerkmale

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe prüft die Fähigkeit der Schüler*innen, Informationen des Hörtextes zu verknüpfen und daraus eine eigenständige Inferenz zu ziehen. Diese Inferenz ist zentral für den Aufbau eines Globalverständnisses des Hörtextes. Um die Frage beantworten zu können, müssen die Schüler*innen zwei aufeinanderfolgende Sätze, in denen Marc erklärt, dass er das Bild nur durch Berühren der Staffelei sehen kann, miteinander verknüpfen. Die relevante Textstelle lautet: „*Ich habe die Staffelei berührt, und auf einmal traf es mich wie ein Blitzschlag. Ich konnte das Bild vor mir sehen, so, als ob es noch immer dort stehen würde.*“

Antworten, die sich auf die besonderen Kräfte Marcs beziehen, sind als falsch zu bewerten, da sie auf der Aussage des Dieners beruhen und somit weder den spezifischen Kontext der Berührung der Staffelei noch die Tatsache erklären, dass Marc das Bild nicht direkt sehen kann. Zudem wird Marc vom Diener nicht direkt benannt. Ebenso sind Aussagen wie „*Er sieht das Bild zum ersten Mal*“ oder „*Er hat das Bild berührt*“ als unzutreffend zu werten, da sie nicht den zentralen Punkt herausstellen, dass das Bild physisch nicht mehr existiert und Marc es ausschließlich durch seine besondere Wahrnehmung beschreiben kann.

Warum ist es so erstaunlich, dass Marc das Bild beschreiben kann?

☒ weil er das bild nur ein mal gesehen hatte

Scan aus der Pilotierung

Warum ist es so erstaunlich, dass Marc das Bild beschreiben kann?

☒ Er hat das Bild berührt und damit ist es vor ihm gesehen

Scan aus der Pilotierung

Anregungen für den Unterricht

Der Schwerpunkt der Aufgabe „Die Kathedrale der Macht“ liegt nicht nur auf dem Erinnern und Wiedererkennen von Informationen aus dem Hörtext, sondern auch auf der Erkennung, Beschreibung und Interpretation von Hintergrundgeräuschen sowie prosodischen Merkmalen. Die folgenden Anregungen zielen darauf ab, die Schüler*innen einerseits für die textsortenspezifischen Merkmale von Hörspielen zu sensibilisieren (vgl. Behrens & Krelle 2024) und andererseits das sprachliche Vokabular zu vermitteln, das erforderlich ist, um Geräusche und prosodische Elemente präzise zu beschreiben und zu analysieren (vgl. Wermke 2010). Im Folgenden werden einige Anregungen für den Unterricht vorgestellt:

- **Geräuschmemory – Geräusche und ihre Quellen erkennen:**
 - o Ziel: Die Schüler*innen werden für verschiedene Geräusche sowie deren Quellen sensibilisiert und üben, Geräusche zuzuordnen und zu benennen.
 - o Durchführung: Die Lehrkraft erklärt das Konzept des Geräuschmemorys und spielt ein paar Beispiele vor. Dabei können verschiedene Geräusche wie ein Flugzeug, Regen oder Schritte auf unterschiedlichen Oberflächen verwendet werden. Die Schüler*innen erhalten ein Set mit Karten, auf denen entweder die Geräuschquelle oder das Geräusch selbst abgebildet ist. Die Karten werden verdeckt auf den Tisch gelegt.
In Gruppen drehen die Schüler*innen nacheinander zwei Karten um. Wenn die Karten zueinander passen, dürfen sie das Paar behalten. Wenn sie nicht zusammenpassen, werden sie wieder umgedreht, und die anderen Schüler*innen dürfen ihr Gedächtnis testen.
 - o Material: Karten mit Bildern von Geräuschen und deren Quellen, Audioaufnahmen von verschiedenen Geräuschen, Notizzettel zur Reflexion.

Hintergrundgeräusche bewusst wahrnehmen

- **Klanglandschaften – Eine akustische Reise:**
 - o Ziel: Die Schüler*innen lernen, Geräuschkulissen zu erkennen und zu analysieren, um den Aufnahmeort zu bestimmen. Sie werden in ihrer Wahrnehmung von akustischen Eindrücken sensibilisiert und entwickeln ein Verständnis dafür, wie unterschiedliche Geräusche Umgebungen charakterisieren (vgl. Behrens & Düsing 2022, S. 482).
 - o Durchführung:
 - *Einführung:* Die Lehrkraft erklärt, dass verschiedene Geräuschkulissen (z. B. Stadtgeräusche, Naturklänge, Innenräume) bestimmte Orte oder Situationen widerspiegeln. Sie spielt zunächst eine Klanglandschaft vor und lässt die Schüler*innen erraten, um welche Umgebung es sich handelt.
 - *Klanglandschaften hören und analysieren:* Im nächsten Schritt spielt die Lehrkraft eine Auswahl an verschiedenen Geräuschkulissen vor (z. B. ein belebter Marktplatz, Regenwald, ländliche Gegend). Die Schüler*innen notieren ihre Vermutungen zu den Aufnahmeorten und begründen ihre Entscheidung anhand der gehörten Klänge.
 - *Eigene Klanglandschaften erstellen:* In Gruppen erstellen die Schüler*innen eigene Klanglandschaften aus ihrer Lebenswelt. Sie können beispielsweise Geräusche aus ihrem Alltag aufnehmen (z. B. Straßenverkehr, Geräusche zu Hause, im Park) oder die Geräusche nachahmen. Anschließend spielen sie ihre Klanglandschaften vor der Klasse ab, und die anderen Schüler*innen müssen erraten, welcher Ort oder welche Situation beschrieben wird.
 - *Reflexion:* Nach dem Austausch über die verschiedenen Klanglandschaften diskutieren die Schüler*innen, wie Geräusche bestimmte Orte und Atmosphären erschaffen. Sie notieren Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Kulissen.
 - o Material: Audioaufnahmen von verschiedenen Geräuschen, Aufnahmegeräte (Smartphones oder Diktiergeräte), Notizzettel.

Hörspiele unterstützen durch Geräusche, Musik und Sprechgestaltung die Imagination und das literarische Lernen, lenken jedoch zugleich die Interpretation. Daher sollte im Unterricht thematisiert werden, wie diese Elemente literarische Leerstellen auditiv gestalten (vgl. Pfäfflin 2019). Musik ist dabei ein zentrales Gestaltungsmittel im Hörspiel, das den Wechsel zwischen den Szenen auditiv markiert, Atmosphäre und Emotionen verstärkt oder Spannung erzeugt. Im Unterricht können Schüler*innen die Wirkung von Musik untersuchen, indem sie verschiedene Klänge ausprobieren, oder eigene Geräuschkompositionen und O-Ton-Collagen gestalten (vgl. Wermke 2010).



audiyou: eine umfangreiche Musik- und Geräuscheaudiothek.



salamisound: große Auswahl an Musik- und Geräuschdateien, die man kostenlos herunterladen kann.



»RE:COMPOSE«: Neue Musik in der Schule. Anregungen für den Unterricht. Stiftung Zuhören.



Hörspielbox: das Samplearchiv in der Kategorisierung Atmosphären, Geräusche, Laute und Instrumente mit ihren jeweiligen Unterkategorien.



findsounds: kostenlose Downloads von verschiedenen Geräuschen.

Neben der Sensibilität für Hintergrundgeräusche nimmt die Aufgabe „Die Kathedrale der Macht“ auch prosodische Merkmale in den Blick.

Bedeutung und Betonung: Der gleiche Satz kann in unterschiedlichen Kontexten verschiedene Bedeutungen vermitteln, was oft durch prosodische Merkmale, wie Betonung, Lautstärke oder Pausen, beeinflusst wird (vgl. Behrens 2022, S. 84). Dies wird besonders deutlich, wenn derselbe Satz mit verschiedenen Betonungen ausgesprochen wird. Ein Beispiel könnte der Satz „Das Essen hat mir heute aber besonders gut geschmeckt“ sein, der je nach Betonung entweder einen lobenden oder einen ironischen Unterton bekommen kann. Im Unterricht kann dies genutzt werden, um mit den Schüler*innen *verschiedene prosodische Merkmale zu untersuchen und deren Einfluss auf die Bedeutung des Gehörten zu analysieren*. Sie lernen dadurch nicht nur, die prosodischen Merkmale wahrzunehmen und zu erkennen, sondern auch, diese gezielt zu benennen und ihre Wirkung auf die Kommunikation zu beschreiben. So entwickeln sie ein besseres Verständnis dafür, wie die Stimme und ihre Nuancen den Inhalt von gesprochenem Text beeinflussen können.

Stimmenprofil: Die Aufgabe „Stimmenprofil“ soll die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf stimmliche Merkmale lenken. Sie sollen versuchen, sich aufgrund der Stimme eine Vorstellung von der Person zu machen, der diese Stimme gehört. Dabei werden Leitfragen wie „Ist die Person jung oder alt?“ oder „Welcher Gefühlszustand könnte mit dieser Stimme verbunden sein?“ angeboten. Im Anschluss wird im Klassengespräch diskutiert, wie stimmliche Merkmale zur Beschreibung von Personen genutzt werden können. Dies sensibilisiert die Schüler*innen einerseits für die Vielfalt von Stimmen und andererseits fördert es ihre Fähigkeit, stimmliche Eigenschaften zu analysieren und zu benennen, um gezielt über sie sprechen zu können (vgl. Behrens 2022, S. 85).

Konkrete Ideen für den Unterricht:

Gruppenarbeit: Die Schüler*innen hören verschiedene kurze Ausschnitte von Stimmen (z. B. aus Filmen oder Hörbüchern) und arbeiten in Gruppen, um diese zu beschreiben. Danach

wird gemeinsam im Klassengespräch reflektiert, wie unterschiedliche Merkmale der Stimmen (z. B. Tonhöhe, Sprechgeschwindigkeit, Betonung) mit den Emotionen und Eigenschaften der abgebildeten Person in Verbindung gebracht werden können.

Stimmen-Rätsel: Die Lehrkraft spielt Ausschnitte aus Hörspielen oder Interviews und die Schüler*innen müssen erraten, wer spricht (berühmte Persönlichkeiten, Charaktere aus Literatur oder Film). Anschließend werden die Merkmale der Stimmen analysiert (z. B. der Klang, die Artikulation, die Emotionen).

In der Hörspiel Didaktik fördern Musik und Geräusche außerdem die Vorstellungsbildung, unterstützen die Handlung und schaffen Atmosphäre, wodurch sie Aspekte literarischen Lernens nach Spinner (2006) stärken.

Hörspiel aus dem Baukasten: Eine weitere Möglichkeit, textsortenspezifische Merkmale von Hörspielen zu thematisieren, ist die Arbeit mit dem **Hörspielbaukasten**.

Hier können die Schüler*innen online eigene Hörspiele zu vorgegebenen Geschichten erstellen. Sie wählen aus einer Vielzahl von Stimmen, Geräuschen Musikstücken die passenden Elemente aus und setzen diese zu einem Hörspiel zusammen (vgl. Behrens 2022, S. 109).



und

Eine detaillierte Anleitung für diesen Prozess ist bei NDR-Kultur verfügbar.



Während des Erstellens ihrer Hörspiele setzen sich die Schüler*innen mit den verschiedenen Gestaltungsebenen von Hörspielen auseinander und reflektieren über textsortenspezifische Merkmale, wie den gezielten Einsatz von Hintergrundgeräuschen.

Konkrete Ideen für den Unterricht:

- *Eigene Hörspielproduktion:* Die Schüler*innen erstellen ein kurzes Hörspiel zu einer selbst gewählten Geschichte, wobei sie gezielt verschiedene Elemente (Stimmen, Geräusche, Musik) auswählen müssen. In der abschließenden Präsentation können sie den anderen Schülern ihr Werk vorführen und eine Analyse der verwendeten stilistischen Mittel durchführen.

Zum Erstellen eigener Hörspiele bietet sich die Software *Audacity* an.



- *Hörspielanalyse:* Die Schüler*innen hören ein bestehendes Hörspiel und arbeiten in Gruppen mit einer Checkliste, um die verschiedenen textsortenspezifischen Merkmale zu identifizieren, wie z. B. den Einsatz von Musik, die Verwendung von Geräuschen zur Stimmungserzeugung oder den Einsatz von Stimmvariationen. Im Anschluss erfolgt eine Besprechung im Plenum, in der die Schüler*innen ihre Ergebnisse teilen und diskutieren.

Skizze nach Hörtext erstellen: Nach dem Anhören eines Hörtextes, der eine Bildbeschreibung enthält (z. B. von einem Gemälde oder einer Kathedrale), sollen die Schüler*innen *eine Skizze des beschriebenen Motivs anfertigen. Das Bild wird zunächst im Unterricht vorgespielt, die Schüler*innen zeichnen es nach und vergleichen ihre Skizzen anschließend.* Ein ähnlicher Ansatz kann auch auf den Hörtext zur Bauweise einer Kathedrale, die bspw. in dieser Testaufgabe vorkommt, angewendet werden, bei dem die Schüler*innen den Grundriss einer Kathedrale zeichnen sollen.

Fortsetzung schreiben und als Audio einsprechen: Die Schüler*innen erhalten das Transkript eines Hörtextes und weiterführende Fragen, um eine Fortsetzung der Geschichte zu entwickeln, wie etwa den Diebstahl eines Gemäldes oder das Geheimnis einer „Kathedrale der Macht“. Sie sollen ein Storyboard für ihre Fortsetzung erstellen und eine Szene aus dieser Fortsetzung als Audio-Beitrag vertonen. Der Arbeitsprozess umfasst das Schreiben eines Transkripts mit verteilten Rollen, das Einfügen von Musik und Geräuschen sowie die Aufnahme des Audio-Beitrags mithilfe von Handys oder Tablets.

6. Literaturverzeichnis

6.1 für den Kompetenzbereich ‚Zuhören‘

Behrens, U. (2010). Verstehen, was gesagt wird – Übungen zum Zuhören. In: *Der Deutschunterricht*, Heft 4, 29-33.

Behrens, U. (2022). *Mündliche Kompetenzen im Deutschunterricht. Sprechen und Zuhören als Bildungsaufgabe*. Klett Kallmeyer Verlag.

Behrens, U. & Düsing, E. (2022). Hören, Hörverstehen, Zuhörkompetenz und ihre Förderung in Primar- und Sekundarstufe. In: Gailberger, S. & Wietzke, F. (Hrsg.). *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. 2. Auflage, (S. 466-488). Beltz Verlag.

Behrens, U. & Krelle, M. (Hrsg.) (2024). Zuhören. In: *Praxis Deutsch*, Heft 303, 4-11.

Gschwend, R. (2014). Zuhören und Hörverstehen – Aspekte, Ziele und Kompetenzen. In: Grundler, E. & Spiegel, C. (Hrsg.). *Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen*, (S. 143-160). hep Verlag.

Honnef-Becker, I. & Kühn, P. (2019). *Sprechen und Zuhören im Deutschunterricht. Bildungsstandards – Didaktik – Unterrichtsbeispiele*. Narr Francke Attempto Verlag.

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

Krelle, M. & Neumann, D. (2014). Sprechen und Zuhören. In: Behrens, U., Bremerich-Vos, A., Krelle, M., Böhme, K. & Hunger, S. (Hrsg.). *Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen*, (S. 14-45). Cornelsen Verlag.

Pfäfflin, S. (2019). Mit Hörspielen produktive und rezeptive Medienkompetenz erwerben und vermitteln. In: *Online-Magazin Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Ausgabe 20/2019, URL: <https://www.medienpaed-ludwigsburg.de>. Zugriffsdatum: 20.11.2024.

Spinner, K. (2006). Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, Heft 200, 6-16.

Wermke, J. (2010). Hördidaktik und Hörästhetik. Lesen und Verstehen auditiver Texte. In: Frederking, V., Huneke, H., Krommer, A. & Meier, C. (Hg.). *Literatur- und Mediendidaktik. Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Bd. 2, (S. 180-199). Schneider Verlag.

6.2 für den Kompetenzbereich ‚Zuhören‘

Feilke, H. (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Feilke, H. & Bachmann, T. (Hrsg.). *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. (S. 11-34). Fillibach bei Klett Verlag.

Bangel, M. (2017). Wortbildung. In: Baurmann, J., Kammler, C., Müller, A. (Hrsg.). *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Praxis Deutsch*, (S. 303-306). Klett Kallmeyer Verlag.

Bangel, M. & Müller, A. (2014). Zur Entwicklung morphologischer Bewusstheit und basaler Lesefähigkeiten durch die Arbeit an Wort-(bildungs)strukturen. Erste Ergebnisse einer

- Interventionsstudie. In: *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 19 (2014) 36, 43-63.
- Esslinger, G. & Noack, B. (2020). *Das Komma und seine Didaktik*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Feilke, H. & Rezat, S. (2018). Textsorten im Deutschunterricht – Was sollten LehrerInnen und SchülerInnen können und wissen? In: *die - Informationen zur Deutschdidaktik*, Heft 2, 24-38.
- Feilke, H. / Rezat, S. (Hrsg.) (2019). *Operatoren ,to go‘. Ein Arbeitsheft zum Nachschlagen und Üben für das Fach Deutsch*. In: *Praxis Deutsch*, Heft 274, 3-7.
- Feilke, H. & Rezat, S. (2020). Textprozeduren: Lesen und Schreiben. In: *Praxis Deutsch*, Heft 281, 4-13.
- Granzow-Emden, M. (2014). *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Unter Mitarbeit von Johannes Luber. 2., überarbeitete Auflage. Narr Verlag.
- Jückstock-Kießling, N. & Stadter, A. (2014). *Schreibwege Deutsch. Schreibtraining für die Sekundarstufe II. Wege zum Kommentar*. Buchner Verlag.
- Lange, H. (2013). *Das Haus in der Dorotheenstraße*. Diogenes Verlag.
- Lindauer, T. (2011). Das Komma zwischen Verbgruppen setzen. In: Bredel, U. & Reißig, T. (Hrsg.). *Weiterführender Orthographieerwerb*, (S. 601-612). Schneider Hohengehren Verlag.
- Lindauer, T. (2007). *Wortbildung*. In: *Praxis Deutsch*, Heft 201, 6-16.
- Müller, A. & Fuhrhop, N. (Hrsg.) (2018). *Wörter bilden und verstehen*. In: *Praxis Deutsch*, Heft 271, 4-11.
- Seidler, B. (2006). Salzkanone, Zuckerpeitsche oder Pfefferpistole? Wie man mit einem Quiz die Wortbildungsproduktivität der Schüler anregen kann. In: *Praxis Deutsch*, Heft 201, 37-41.
- Wöllstein, A. (Hrsg.) (2015). *Das topologische Modell für die Schule*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Zepter, A. L. (2015). Systemorientierter Grammatikunterricht. Sprachen erfinden und Grammatik entdecken. In: *Linguistische Berichte*, Heft 244, 385-408.

7. Literaturempfehlungen

a. für den Kompetenzbereich ‚Zuhören‘

- Barian, D. (2008): Lernaufgaben zum Hörverstehen – Der Jugendroman "Löcher" von Louis Sachar. In: *Deutschunterricht* 61, 25-29; (mit 5 Arbeitsblättern zu einzelnen Kapiteln, einem Arbeitsblatt zu den Hauptfiguren, Fragebogen zu den Aufgaben und zum Medium Hörbuch sowie Klassenarbeit inkl. Auswertungsbogen, ohne Hörmaterial).
- Becker, S. (2004): Wie war das nochmal? Das Mitschreiben im Unterricht üben. In: *Deutsch 5-10*, Heft 1/2004, 18-21; (mit Fragebogen zur Feststellung der Lernvoraussetzungen, 5 Arbeitsblättern, 2 Informationsblättern mit Tipps zum Mitschreiben, Lesezeichen mit Symbolen und Abkürzungen sowie einem Hörtext (ca. 8 min. Länge) zum Mitschreiben, inkl. Printfassung für die Lehrperson).
- Becker, S. (2009): Besser zuhören – besser sprechen. In: *Deutsch 5-10*, Heft 19, 24-25: Tabellarischer Überblick über verschiedene Spiele und Zuhörübungen.

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

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

Fritz, R. (2005): „Was ist eigentlich französischer Hiphop?“ Das Gespräch zwischen „Experte“ und „Laie“ als Grundlage einer Präsentationsgestaltung. In: Praxis Deutsch, Heft 190, 27-35; (mit 3 Arbeitsblättern; Fragenkatalog zum Gespräch zwischen „Experte“ und „Laie“, Planungshilfe für die eigene Präsentation, Selbstreflexionsbogen).

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

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

Neugebauer, C., Schiller, F. & Cybinski, H. (2004): Hörspiele selber machen. Buch und CD mit 80 Geräuschen. Verlag an der Ruhr.

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

Praxis Deutsch (2024): Zuhören. Nr. 303. Friedrich Verlag.

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

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

Stiftung Zuhören: <https://zuhoerbox.de>

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

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

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

b. für den Kompetenzbereich ‚Sprachgebrauch‘

Bangel, M. (2012). Vom Mega-Event zum Convento grosso. Fremdwörter in der Musik- und Jugendsprache. In: Praxis Deutsch, Heft 235, 35-48.

→ Unterrichtsreihe zum Gebrauch und zur Wirkweise von Fremdwörtern (Anglizismen). Konzipiert für die Jahrgangsstufen 7-9. Mit Materialien.

- Becker, S. (2005): Am Wortschatz arbeiten – systematisch. In: Deutsch, Heft 4, 40-43.
 → *Erläuterungen zum Wortschatz und Überlegungen zur Wortschatzdidaktik.*
- Becker, S. (2005): Wörterbücher erstellen. In: Deutsch, Heft 4, 44-46.
 → *Hinweise zur Durchführung eines Projektes, bei dem Schüler*innen eigene Wörterbücher erstellen.*
- Bredel, U. (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Schöningh Verlag.
 → *Einführung in die Beschäftigung mit Sprache und ihren Strukturen als Teil des Deutschunterrichts.*
- Einecke, G. (1998): Unterrichtsideen integrierter Grammatikunterricht. Textproduktion und Grammatik. 5.-10. Schuljahr. Klett Verlag.
 → *Unterrichtsideen, die auf dem fachdidaktischen Prinzip der funktionalen Grammatik basieren. Dieser integrierte Grammatikunterricht bedeutet eine Hinwendung zu einem Unterricht, in dem über die sprachlichen und kommunikativen Funktionen nachgedacht wird.*
- Esslinger, G. & Noack, B. (2020): Das Komma und seine Didaktik. Schneider Verlag Hohengehren.
 → *Ein didaktischer Zugang, Kommasetzung anhand der drei Kommatierungsgründe „Aufzählung“, „satzinterne Satzgrenzen“ und „Herausstellung“ zu vermitteln*
- Feilke, H. & Rezat, S. (2020): Textprozeduren: Lesen und Schreiben. In: Praxis Deutsch, Heft 281.
 → *Beschreibung von Textprozeduren, die das Verfassen und Erkennen bestimmter Textsorten bzw. Textmuster erleichtern*
- Granzow-Emden, M. (2013): Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Narr Verlag.
 → *Einführung in die deutsche Grammatik; verbindet schulgrammatisches Wissen mit neueren Grammatikmodellen.*
- Grundler, E. & Schöneberg, S. (2011): Sprachentdecker werden. Sprachaufmerksamkeit als Haltung anbahnen. In: Deutsch 27, 30-31.
 → *Unterrichtsideen zum Sammeln und Entdecken von „Merk-Würdigem“.*
- Hoffmann, L. (2013): Deutsche Grammatik. Erich Schmidt Verlag.
 → *Ausführliche deskriptive Darstellung grammatischer Phänomene, richtet sich insbesondere an Lehrende und enthält neben zahlreichen authentischen Gesprächs- und Textbeispielen zusätzlich Hinweise zur Relevanz und zu Verwendungszusammenhängen des jeweils beschriebenen Phänomens sowie Hinweise auf Schwierigkeiten, die Lernende beim Erwerb haben können. Punktuell werden zudem Vergleiche zu anderen Sprachen, insbesondere zum Türkischen, gezogen.*
- Lindauer, T. & Sturm, A. (2010): Erweiterter Grammatikunterricht. In: die – Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 2, 33-42.
 → *Darstellung von Inhalten und Methoden eines kompetenzorientierten Grammatikunterrichts.*
- May, Y. (2020): Einführungsstunden Grammatik Deutsch Klassen 7-8. Auer Verlag - AAP Lehrerfachverlage GmbH.
- Müller, C. M. & Siever, T. (2011): Neue Medien und Wortschatzarbeit. In: die – Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 1, 42-53.
 → *Hinweise zum Umgang mit (digitalen) Wörterbüchern im Unterricht. Mit umfangreicher Linksammlung.*
- Oleschko, S. & Weitkamp, R. (2012): Sprachsysteme erkunden. Genus und Plural von Fremdwörtern. In: Praxis Deutsch, Heft 235, 28-34.
 → *Unterrichtsreihe zum Entdecken von Regularitäten zur Verwendung des Artikels und zur Bildung von Pluralformen anhand von Wortbildungssuffixen. Konzipiert für die Jahrgangsstufen 5-7, eignet sich aber auch für leistungsschwächere 8. Klassen. Mit Materialien.*

- Osterwinter, R. (2001): Globusse, Globen oder Globi? Das Rechtschreibwörterbuch als Auskunftquelle bei Grammatikfragen. In: Praxis Deutsch, Heft 165, 44-49.
- *Anregungen zur praktischen Arbeit mit Rechtschreibwörterbüchern für die Jahrgangsstufen 7-10. Mit Materialien.*
- Paul, I. (2002): Gesprochene Sprache als Reflexionsanlass im Grammatikunterricht. In: Der Deutschunterricht, Heft 3, 53-58.
- *Unterrichtsvorschlag zur Analyse gesprochener Sprache.*
- Peyer, Ann (2011): Sätze untersuchen. Lernerorientierte Sprachreflexion und grammatisches Wissen. Kallmeyer & Klett Verlag.
- *Theoretische Einführung in die Syntax, zahlreiche Anregungen für den Unterricht mit Materialien zur Analyse von Sätzen.*
- Praxis Deutsch (2006): Wortbildung. Heft 201.
- Praxis Deutsch (2018): Wörter bilden und verstehen. Heft 271.
- Rudolph, G. (2004): Vom Wert der Arbeit an Fremdwörtern im Muttersprachunterricht. In: Deutschunterricht, Heft 3, 23-28.
- *Didaktisch-methodische Vorschläge für die Jahrgangsstufen 8-10. Mit Materialien.*
- Schülerduden Grammatik (2013). Bearbeitet von Peter Gallmann, Horst Sitta, Maria Geipel und Anna Wagner. Dudenverlag.
- *Schülergerechte Erläuterung der deutschen Grammatik mit Beispielen aus authentischen Texten sowie Übungen.*
- Selimi, N. (2011): Wortschatz und Wissen über Wortbedeutungen schrittweise aufbauen. In: die – Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 1, 22-30.
- *Kurze theoretische und methodische Einführung in die Wortschatzarbeit.*
- Schöneberg, S. & Dreizehner, A. (2011): Wenn das Geld auf der Bank liegt ... Mehrdeutige Wörter im Unterricht. In: Deutsch 27, 8-11.
- *Unterrichtsreihe zur Reflexion mehrdeutiger Wörter durch Rätsel und Sprachwitze. Konzipiert für Jahrgangsstufen 5-7, eignet sich auch für leistungsschwächere 8. Klassen. Mit Materialien auf zwei verschiedenen Niveaustufen.*
- Tophinke, D. (2012): „Borussio“, „Pfeffer“, „Explosion“ – Latinismen auf der Spur. In: Praxis Deutsch, Heft 235, 44-48.
- *Unterrichtsreihe zur Auseinandersetzung mit Latinismen. Konzipiert für die Jahrgangsstufen 9-10, eignet sich aber auch für leistungsstärkere 8. Klassen. Mit Materialien.*
- Ulrich, W. (2004): CD-ROM, DVD, SMS: Vernetzung von Entlehnungen im mentalen Lexikon. In: Deutschunterricht, Heft 3, 34-39.
- *Überlegungen zur „Fremdwort“-Didaktik, verdeutlicht am Beispiel der Kurzwörter und Initialwörter.*
- Ulrich, W. (2007): Wörter – Wörter – Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht. Schneider Verlag Hohengehren.
- *Kurze theoretische Einführung in die Wortschatzarbeit und exemplarische Übungen und Arbeitsblätter für die Wortschatzarbeit in den Klassenstufen 5-13.*
- Ulrich, W. (2011): Wortschatzarbeit im Deutschen. In: die – Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 1, 9-21.
- *Kurze theoretische und methodische Einführung in die Wortschatzarbeit.*
- Wrobel, A. (2011): Metaphern auf der Spur. Vom Abstrakten zum Konkreten und wieder zurück. In: Deutsch 27, 4-7.

→ Unterrichtsreihe zur Erarbeitung alltäglicher Metapher aus dem Bereich ‚Internet‘. Konzipiert für Jahrgangsstufen 5-7, eignet sich aber auch für höhere Jahrgangsstufen. Mit Materialien auf zwei verschiedenen Niveaustufen.

Zepter, A. L. (2015): Systemorientierter Grammatikunterricht. Sprachen erfinden und Grammatik entdecken. In: Linguistische Berichte, Heft 244, 385-408.

Hohengehren.

8. Anhang

Glossar für den Anhang ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘

Affixe: Oberbegriff für grammatische, gebundene Morpheme, die der Wortbildung und der Flexion dienen (z. B. Prä- und Suffixe).

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

Derivation: Neben der Komposition die zentrale Wortbildungsart im Deutschen: Bildung neuer Wörter aus einem Ursprungswort, die in der Regel Affixe gelingt. Der Unterschied zur Flexion besteht darin, dass das Derivat ein neues Wort (Lexem) und keine neue Wortform darstellt.

Herausstellung: Herausstellungen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie zu einem Satz gehören, nicht aber syntaktisch in ihn integriert und häufig auch nicht integrierbar sind. Hierzu zählen zum Beispiel Zusätze.

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

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

Kohäsionsmittel: → *Textkohärenz und Textkohäsion*

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

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

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

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

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

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

Modalpartikeln: Modalpartikeln (auch Abtönungspartikeln, Abtönungswörter oder MP) gehören zu der Wortart der Partikeln. Sie sind nicht flektierbar und können keine Phrasen bilden. Modalpartikeln zielen nicht auf die Satzbedeutung, also das mit einem Satz Gesagte, sondern auf Erwartungen und Einstellungen von Sprechern und Hörern und dienen unter anderem dazu, die subjektive Einstellung einer Sprecherin oder eines Sprechers zum ausgesagten Inhalt auszudrücken.

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

Nomen/Substantiv: Nomen und Substantive haben ein festes Genus sowie einen bestimmten Numerus und Kasus, sind deklinierbar und artikelfähig. Im Satz stellen sie Köpfe von Nominalphrasen dar.

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

Phrasen: Eine syntaktisch abgeschlossene Einheit wird in der Linguistik als Phrase bezeichnet. Beispiele sind Nominalphrasen („der grüne Garten“) oder Präpositionalphrasen („vor der Schule“).

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

Präpositionen: Präpositionen sind unflektierbare, also unveränderliche Ausdrücke, die Gegenstände oder Sachverhalte in eine spezifische inhaltliche Beziehung zueinander setzen.

Sie weisen ihren Bezugswörtern – in der Regel Nomen oder Pronomen – einen Kasus (meist Akkusativ oder Dativ, seltener Genitiv) zu.

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

Satzglieder: diejenigen Bestandteile eines Satzes, die nur als Ganzes verschoben werden können

Suffix: gebundenes Morphem, das der Wortbildung oder Flexion dient und an Wortstämme oder ggf. zuvor hinzugefügte Suffixe angehängt wird. Ein Beispiel hierfür wäre das Suffix „-ung“ („Entschuld-ig-ung“). Oft wird für Suffixe die Bezeichnung „Nachsilbe“ verwendet. Problematisch ist diese Bezeichnung insofern, dass Morphemgrenzen nicht zwingend mit Silbengrenzen identisch sind. So liegen bei dem Beispielwort „Entschuldigung“ die Morphemgrenzen bei „Ent-schuld-ig-ung“, die Silbengrenzen aber bei „Ent-schul-di-gung“.

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

Syntax: Satzlehre

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

Textkohärenz und Textkohäsion: Die Textkohärenz meint den inhaltlichen, logischen Zusammenhang eines (gesamten) Textes. Unter Textkohäsion versteht man den semantisch-syntaktischen, satzgrenzenüberschreitenden, in der Regel jedoch lokal begrenzten Zusammenhang eines Textes. Kohäsionsmittel sind beispielsweise die Wiederholung von Wörtern oder Wortgruppen sowie Pronomen.

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