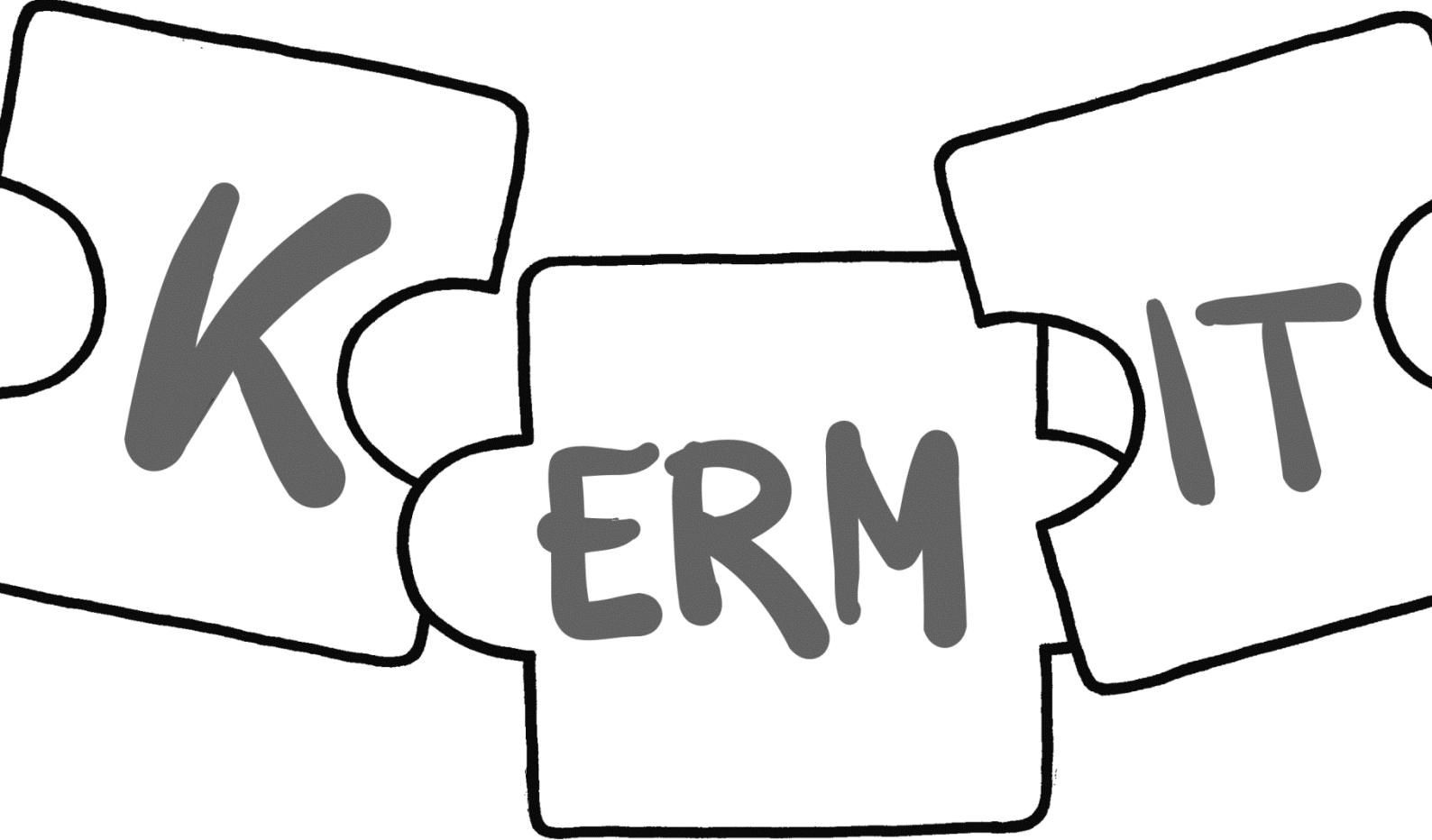




Kompetenzen **ermitteln**

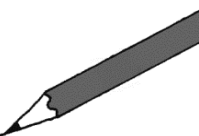
Deutsch

Didaktisches Material

2025

3

2 5 7 8 9



Inhaltsverzeichnis

1. Allgemeine Erläuterungen im Fach Deutsch	4
2. Kompetenzorientierung und Bezug zu den Bildungsstandards	5
2.1 Kompetenzorientierung im Bereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“	5
2.2 Kompetenzorientierung im Bereich „Deutsch-Rechtschreibung“	7
3. Deutsch-Leseverstehen: Zur Teilkompetenz <i>Textverstehen</i> und zur Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben	10
4. Deutsch-Rechtschreibung: Zur Umsetzbarkeit von Standards in Testaufgaben unter dem Gesichtspunkt einer qualitativen Fehleranalyse	11
5. Anregungen für den Unterricht	13
6.1 Deutsch-Leseverstehen	13
6.2 Deutsch-Rechtschreibung	18
6. Aufgaben für Deutsch-Leseverstehen	20
Aufgabe 1: Wüstenfuchs	22
Aufgabe 2: Die Tür	34
7. Aufgaben für Deutsch-Rechtschreibung	48
Aufgabe 1: Lückensätze	50
Aufgabe 2: Korrekturaufgabe	61
Anregungen für den Unterricht	69
8. Literaturverzeichnis	70
9. Literaturhinweise	72
10. Linkverzeichnis	72
11. Abbildungsverzeichnis	73
12. Anhang – Nummerierung der einzelnen Kompetenzen	79
13. Anhang – Übersicht der Aufgabenmerkmale	83
14. Anhang – Übersicht der Aufgabenmerkmale	86

Haftungsausschluss:

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

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



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

1. Allgemeine Erläuterungen im Fach Deutsch

Deutsch-Leseverstehen

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

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

Deutsch-Rechtschreibung

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

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

2. Kompetenzorientierung und Bezug zu den Bildungsstandards

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



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

„über Lesefähigkeiten verfügen

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

über Leseerfahrungen verfügen

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

Texte erschließen

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

Texte präsentieren

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

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



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

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

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



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



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

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

2.2 Kompetenzorientierung im Bereich „Deutsch-Rechtschreibung“

„Stufen“ des Rechtschreiberwerbs

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

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

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

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

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

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

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

Schwarz = wird von der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler beherrscht

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

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

Bildungsstandards

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

Der Einsatz von Lückensätzen hat sich vielfach bewährt, z. B. auch bei IGLU. Einige Vorteile:

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

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

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

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

zum Teil auch schon von Substantiven mit einem charakteristischen Suffix wie *-ung*, *-heit* oder *-keit*.

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



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

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

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

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

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

- Als Beispiele für *spezielle Grapheme* (SG) kommen z. B. das <ß> in *größeren* oder das <q> in *quaken* in Betracht.
- Bei der *Groß- und Kleinschreibung* (GK) geht es vor allem um die Großschreibung am Satzanfang und von Konkreta. Es soll aber auch geprüft werden, ob Wörter mit für Nomen

typischen Suffixen schon richtig geschrieben werden können. Beispiele sind hier etwa *Ordnung*, *Freundlichkeit*, *Faulheit*.

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

5. Anregungen für den Unterricht

6.1 Deutsch-Leseverstehen

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

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



Zur Förderung grundlegender Fähigkeiten

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



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



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



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



Wenn es darum geht, Kinder auf dem Weg vom wortweisen zum wortgruppenweisen bzw. satzglied-orientierten Lesen zu unterstützen, haben sich Legekarten, Satzschieber und dergleichen bewährt.³ Solche Verfahren können dann später ausgebaut werden, um Lesegespräche oder [einfache Gespräche über Literatur](#) anzubahnen.

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



³ Hinweise zur Förderung in den genannten und weiteren Bereichen findet man bei Wedel-Wolff (1997), bei Rosebrock & Nix (2008) und Köster & Rosebrock (2009) sowie bei Rosebrock, Gold, Nix & Rieckmann (2017).

„Trainer“. Der Sportler ist der deutlich schwächere Leser. Sein Trainer, ein lesestarkes Kind, liest mit dem Finger mit, macht auf Fehler aufmerksam und wiederholt die Prozedur, bis der Sportler allein sein Tempo deutlich erhöht hat und fehlerlos und angemessen betonend liest. Die Prozedur bewährt sich, wenn man als Lehrkraft „einen langen Atem hat“ und über längere Zeit jede Woche dreimal jeweils 20 Minuten im regulären Unterricht einplant. Das Verfahren der Lautlese-Tandems ist in Abbildung 2 dargestellt.

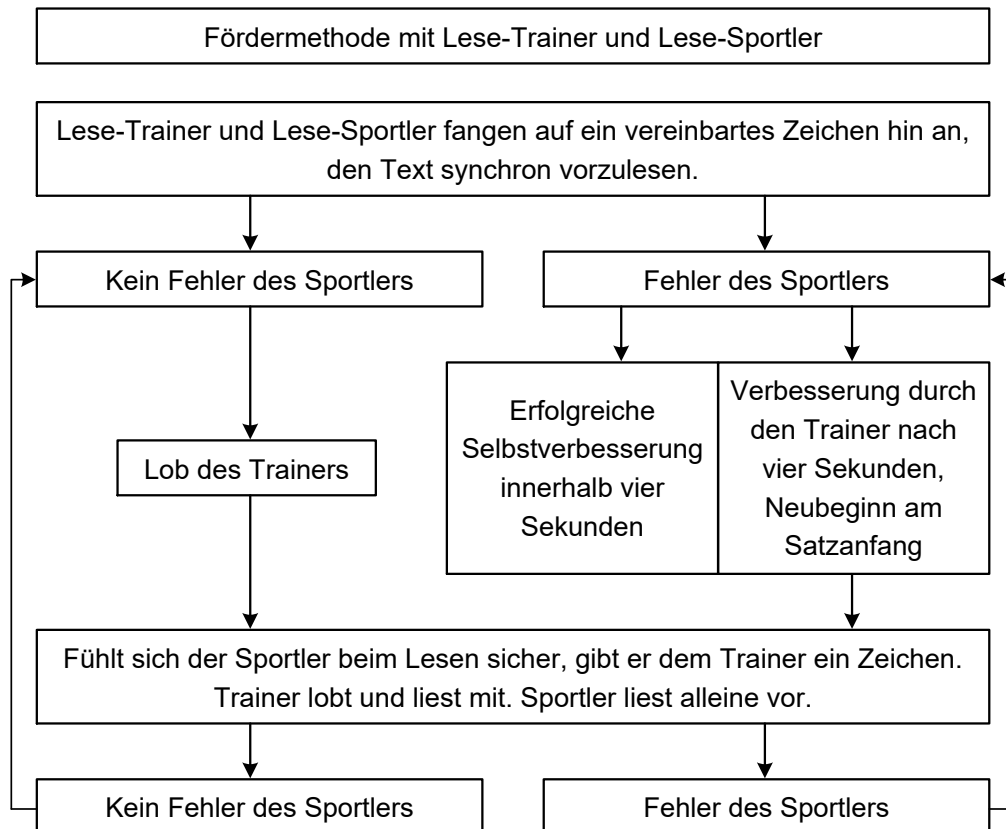


Abbildung 2: Routine der Lautlese-Tandems (nach Rosebrock, Gold, Nix & Rieckmann, 2017; zit. nach Gold, 2018, S. 82)

Das Reihumlesen als Lautleseverfahren dagegen ist kritisch zu sehen. Die einzelnen Schüler*innen lesen hier jeweils nur kleine Passagen, sodass ein Übungseffekt kaum zu erwarten ist. Außerdem können sich gerade die schwächsten Leser*innen bloßgestellt fühlen, während gute Leser sich womöglich schnell langweilen.⁴ Auch die indirekte Förderung *hierarchieniedriger* Fähigkeiten durch Viellese-Verfahren (in Kombination mit Lautleseverfahren) hat sich bewährt: Es geht um eine Ausweitung der Lesemenge. Methoden zur Förderung in diesem Bereich finden sich bei der [Stiftung Lesen](#).



Zum Lernen und Üben von Methoden bzw. Strategien

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



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

⁴ Bei Rosebrock, Gold, Nix und Rieckmann (2017) sind noch weitere Lautleseverfahren erklärt.

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

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

Als reflexiv (oder metakognitiv) können Methoden verstanden werden, die den Schüler*innen dabei helfen, sich beim Verstehen gleichsam über die eigene Schulter zu schauen. So können Kinder lernen, dass es im Umgang mit manchen Texten sinnvoll ist, sich bereits vor dem eigentlichen Lesen zu fragen, was man denn zu einem bestimmten Thema bereits weiß. Solche Texte könnten etwa Titel haben wie „Die mittelalterliche Burg“ und „Warum die Dinosaurier ausstarben“. Nach der Lektüre können sich die Kinder fragen, was sie neu erfahren haben. Es bietet sich darüber hinaus an, den Schüler*innen modellhaft, d. h. durchaus auch schauspielerisch, vorzuführen, wie man den eigenen Leseprozess überwachen kann: Die Lehrkraft liest, stockt und sagt, dass sie ein Wort oder einen Satz nicht verstanden hat. Sie zeigt, was man tun kann: Erschließt sich die Bedeutung vielleicht aus dem Kontext? Wenn nicht: Kann ich jemanden fragen oder irgendwo nachschlagen? Die Kinder sollen lernen, dass auch kompetente Leser*innen manchmal etwas nicht verstehen und dass es durchaus *normal* ist, sich dann nach Hilfe umzusehen. Dabei können insbesondere schwächere Leser*innen davon profitieren, dass die Lehrkraft Strategien zur *Überwachung des eigenen Leseprozesses* modellhaft vorführt: Gerade diese Kinder bemerken nämlich oft nicht, dass sie etwas nicht verstehen.⁵



⁵ Vgl. die Anmerkungen zu Strategien in den „Hinweisen zur Weiterarbeit“ zu früheren VERA-3-Durchgängen (Hosenfeld, Isaac, Metzeld & Zimmer-Müller, 2009). Für den Grundschulunterricht eignet sich auch Altenburg (1993). Für etwas ältere Schüler*innen bietet das Lesetraining von Gold, Mokhesgerami & Rühl (2006) viele Anregungen.

Worauf man bei der eigenständigen Entwicklung von Leseaufgaben achten sollte

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

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

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

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

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

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

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



Lesekompetenz – nicht nur kognitive Fähigkeit

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



6.2 Deutsch-Rechtschreibung

Die konkreten Ergebnisse jeweils vor Ort, in einer Klasse oder einer Schule, können hier nicht vorweggenommen werden. Insofern muss auch offenbleiben, welche Schlüsse diese Resultate nahelegen. Hinzu kommt, dass es zu allen für die Orthografie relevanten Aspekten gerade für die Grundschule eine reichhaltige Literatur gibt. Deshalb sollten einige Anmerkungen genügen:

- Kinder, die häufiger so schreiben, dass die auf die alphabetische Strategie bezogenen Kategorien zutreffen, brauchen besondere Aufmerksamkeit. Mit ihnen sollte man zunächst vor allem die silbische Gliederung von gesprochenen und geschriebenen Wörtern üben.
- Zum syntaktischen Aspekt: Die Aufmerksamkeit auf Sätze kann man schärfen, indem man Sätze und Nichtsätze unterscheiden lässt: *Klaus schießt fast in jedem Spiel ein Tor* und *Klaus: fast in jedem Spiel ein Tor*. Was die Satzgrenzen angeht, so hat sich die Reihung von Wörtern in Großschreibung ohne Schlusszeichen bewährt: *KLAUS IST EIN GUTER SCHÜTZE MANCHMAL TRIFFT ER ABER DAS TOR NICHT DANN LACHEN IHN EINIGE AUF DAS FINDE ICH DUMM*. Neben der Großschreibung am Satzanfang spielt hier vor allem die Großschreibung von Nomen eine Rolle. Es gibt viele Vorschläge, wie sie gelehrt werden sollte (u. a. Artikelprobe, Adjektivprobe, Mehrzahlprobe, Proben zur Ermittlung des Kerns von Satzgliedern).
- Zum morphematischen Aspekt: Für die orthografische Strategie ist dieser „Baustein“ besonders charakteristisch. Aufgaben, die sich auf die Auslautverhärtung bzw. die konsonantische Ableitung beziehen, können in Form einer Alternative gestellt werden: Schreibt man **Want* oder *Wand*, *Kalb* oder **Kalp* usw.? Auch die vokalische Ableitung lässt sich durch Vorgabe von zwei Varianten üben, zwischen denen sich die Kinder begründet entscheiden müssen: **Wesche* oder *Wäsche*, **Leufer* oder *Läufer* usw.? Die Unterscheidung von Wortstamm, Präfixen und Suffixen kann in vielfältiger Weise erarbeitet werden. So mag man aus einer Liste Prä- und Suffixe zur Wahl anbieten, die zu gegebenen Stämmen passen (z. B. *ver-*, *ab-*, *zer-* zu *-reisen*, *-lich*, *-bar*, *-ig* zu *ess-*). Man kann im Rahmen der Lektüre von kleinen literarischen Texten auf die Suche nach

Wörtern mit besonders vielen selbstständigen und unselbstständigen Morphemen gehen usw.

- Zum Aspekt der Vokallänge: In der amtlichen Regelung der deutschen Rechtschreibung heißt es u. a., dass man dann, wenn im Wortstamm auf einen kurzen betonten Vokal ein einzelner Konsonant folgt, den Konsonantenbuchstaben doppelt schreiben soll. Auf diese Regel ist die Kategorie Vokalkürze (VK) bezogen. Man kann aber auch der Meinung sein, dass mit der Doppelschreibung gar nicht die Vokalkürze angezeigt wird, sondern ein Silbengelenk. Dieses Gelenk ist ein einzelner Konsonant zwischen einem betonten und einem unbetonten Vokal wie bei (mündlich) /pupə/, geschrieben als *Puppe*. Im Mündlichen gehört der Konsonant /p/ sowohl zur ersten als auch zur zweiten Silbe. Unabhängig davon, welcher dieser Versionen man den Vorzug gibt: Es empfehlen sich Übungen zur Unterscheidung von Länge und Kürze, z. B. durch die Vorgabe von Minimalpaaren wie (mündlich) /Wa:l/ und /Wal/ (schriftlich *Wal* und *Wall*). Die Kinder sollten auch erfahren, dass man das lange betonte /i/ fast immer als <ie> schreibt und dass das Dehnungs-h selten ist. Auf „Dehnungs-h-Wörter“ sollte als spezielle Lernwörter besonders hingewiesen werden.
- Zum Umgang mit Hilfsmitteln: Sind Schulwörterbücher vorhanden, sollten sie kontinuierlich und nicht nur gelegentlich genutzt werden. Die Kinder müssen erfahren, dass sie das Alphabet allmählich schneller nutzen können. Sie sollten immer wieder üben, wie sie sich auf einer Doppelseite durch einen Abgleich der Einträge oben links und unten rechts orientieren können. Sie sollten auch die Gelegenheit haben zu lernen, was man tun kann, wenn man nicht fündig wird. Wer z. B. die Wortform **leufst* nicht findet, wird zwar, wenn er die vokalische Ableitung in Betracht zieht, auch nicht *läufst* finden, aber die Grundform dieses Verbs *laufen*.

6. Aufgaben für Deutsch-Leseverstehen

Im Folgenden finden Sie alle Leseaufgaben aus dem KERMIT-3-Durchgang 2025. Die Aufgaben bestehen jeweils aus einem Lesetext und mehreren Fragestellungen bzw. Arbeitsaufträgen („Teilaufgaben“), die hier mit fachlichen und didaktischen Kommentaren versehen sind. Dabei ist die Darstellung im Dokument immer gleich: Zunächst wird der Lesetext abgedruckt und die Textauswahl begründet. Zudem finden Sie Hinweise zur Weiterarbeit mit den Texten.

Dann werden die einzelnen Teilaufgaben mit der jeweiligen richtigen Lösung dargestellt. In den anschließenden Tabellen mit den Aufgabenmerkmalen finden Sie jeweils Informationen zu den anvisierten Bildungsstandards und zu den Anforderungsbereichen. Die Zuordnung folgt dabei den Formulierungen in den Bildungsstandards für den Primarbereich der Kultusministerkonferenz.

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

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

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



Bildungsstandards

Anordnung der Teilaufgaben auf Kompetenzstufen mittels empirischer Kennwerte. Nachdem die Aufgaben von einem Team von Lehrkräften und Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern entwickelt, erprobt und überarbeitet wurden, sind sie jeweils an mehreren hundert Schülerinnen und Schülern auf Eignung und Schwierigkeit überprüft (pilotiert) worden. Auf der Grundlage der empirischen Befunde wurden die Aufgaben dann auf dem fünfstufigen Kompetenzstufenmodell Lesen für die Primarstufe angeordnet – von sehr leicht bis sehr schwierig.



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

Kompetenzstufenmodell

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

- der Typ der Zuordnung (vom Lokalisieren einer einzelnen Information bis zum selbstständigen Erzeugen einer Information),
- der Typ der verlangten Information (von konkret bis sehr abstrakt) sowie
- die Plausibilität von Distraktoren in der Aufgabe bzw. im zu lesenden Text (von gar kein Distraktor bis zu mehrere, hoch plausible Distraktoren).

Bei einigen, vor allem offenen, Teilaufgaben sind typische Antworten von Drittklässlerinnen und Drittklässlern angefügt. Diese sollen einen Eindruck von möglichen Leistungen und Teilleistungen von Schülerinnen und Schülern vermitteln oder die aufgabenbezogenen Kommentare illustrieren.

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

Aufgabe 1: Wüstenfuchs

Wüstenfuchs

Leben im heißen Wüstensand

von Katja Baier und Christine Schlitt



- (A) In einem der trockensten und heißesten Gebiete der Erde ist der Wüstenfuchs beheimatet. Weit über 40 Grad Celsius am Tag und manchmal Jahre ohne einen Tropfen Regen machen die nordafrikanische Sahara zu einem unwirtlichen Lebensraum*.
- (B) Wenn es dämmt in der Wüste Sahara und die Temperaturen deutlich sinken, schleicht sich der Wüstenfuchs aus seinem unterirdischen Bau und geht auf die Jagd. Mäuse, Eidechsen, Heuschrecken und Insekten gehören zu seinen Lieblingsspeisen. Mit seinen riesigen Ohren ortet der Fennek, wie der Wüstenfuchs auch genannt wird, punktgenau jedes kleinste Geräusch. Sein sandfarbenes Fell bietet dem kaninchengroßen Jäger im gelben Wüstensand eine gute Tarnung – schützt ihn aber auch vor seinem eigenen Hauptfeind, dem Wüstenluchs. Wenn ihm Gefahr droht, kann sich der Wüstenfuchs in Sekundenschnelle im lockeren Wüstensand eingraben. Unsichtbar für jeden Angreifer!
- (C) Wüstenfuchs, warum hast du so große Ohren? Damit mir nicht so warm wird! Mit den bis zu zehn Zentimeter langen Ohren, die so lang wie der ganze Kopf sind, schützt sich der Fennek auch vor Überhitzung. Die Ohren strahlen überschüssige Wärme ab, denn Fenneks können nicht schwitzen. Wüstenfüchse brauchen nicht zu trinken. Das Wasser, das ihre Beutetiere zum Beispiel im Blut enthalten, reicht ihnen zum Überleben. Wüstenfüchse hecheln auch nicht bei großer Hitze, so wie es ihre Verwandten, die Hunde, tun. Beim Hecheln würden sie nämlich viel zu viel Flüssigkeit verlieren. Und die ist in der Wüste Mangelware**!
- (D) Dicke Fellpolster unter den Pfoten schützen den Wüstenfuchs vor dem brennend heißen Wüstensand. Sie helfen ihm aber auch, einen guten Halt in dem lockeren Untergrund zu finden.

* unwirtlicher Lebensraum: lebensfeindlich

** Mangelware: kommt kaum vor

Copyright Text: *Der Kinder Brockhaus: Perfekt versteckt. Tiere und ihre Tarnung.* © F.A. Brockhaus wissenschaftsmedia in der inmediaONE GmbH Gütersloh München 2011, S.72-73.

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Begründung der Textauswahl

„Wüstenfuchs“ ist ein authentischer Textausschnitt aus einem Kindersachbuch bzw. einem Naturbuch für Kinder. Informativen Sach- und Gebrauchstexten wie der hier vorliegende begegnen Kinder im Alltag oder im Unterricht häufig, z. B. wenn Sachthemen wie Tarnung von Tieren oder exotische Tiere erarbeitet werden. Sie werden mitunter auch als „Wissenstexte“ bezeichnet. Hier wird über den Wüstenfuchs informiert, u. a. mit Blick auf seinen Lebensraum und seine Anpassung an die Verhältnisse.

Die Darstellung des Textes ist übersichtlich und – wie für einfache Kindersachtexte üblich – stark strukturiert. Für das Textverständnis erleichternd wirkt sich auch aus, dass der Text in der angebotenen Fassung in vier Abschnitte unterteilt ist. Zwischenüberschriften fehlen; Buchstaben (A-D) erleichtern aber die Orientierung im Text. Insbesondere schwächeren Leserinnen und Lesern fällt es so leichter, den Text bzw. die einzelnen Textteile zu verstehen: Zunächst wird über die Sahara und die dort vorherrschenden Bedingungen am Tag (Hitze) bzw. die Wasserknappheit berichtet. In einem zweiten Teil („B“) wird über das Verhalten des Fuchses bei Nacht informiert. In einem dritten und vierten Teil („C“ und „D“) werden dann die körperlichen Besonderheiten des Wüstenfuchses erläutert, aus denen sich weitere Informationen über sein Verhalten ableiten lassen.

Sprachliche Herausforderungen

Sprachlich ist der Text für Schülerinnen und Schüler moderat anspruchsvoll. Es gibt manche schwierige Wörter bzw. Komposita (u. a. „Wüstenfuchs“, „Fellpolster“, „Beutetiere“ etc.) und eher unbekanntere Ausdrücke, deren Bedeutung schwierig zu entschlüsseln ist (z. B. „unvertrauter Lebensraum“).

Förderung: mit diesem Sachtext weiterarbeiten

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

Das Arbeiten mit Texten aus Printmedien im Deutschunterricht hat eine lange Tradition (Feilke, 2011). Dabei sind vor allem zwei Zielsetzungen verbreitet: (1) Es stehen Lesestrategien im Mittelpunkt oder (2) die Texte dienen dazu, Inhalte bzw. Themen zu bearbeiten.

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

- Es kommen Übungen infrage, die sich auf das Ordnen und Reduzieren von Informationen beziehen, etwa indem an einzelnen Textteilen gearbeitet wird, um die Textmenge zu reduzieren. Man kann den Text (auch in Gruppen) absatzweise lesen lassen, „Zwischenüberschriften“ als Orientierungshilfen finden oder zentrale Informationen markieren lassen.
- Genaues Lesen und „Suchstrategien“ sind gefragt, wenn Übungen zum gezielten Auffinden von Informationen im Mittelpunkt stehen. Dies kann spielerisch geschehen, z. B. durch Fragen eines von den Schülerinnen und Schülern selbst formulierten Quiz.

- Vergleiche können angestellt werden, andere Sach- und Gebrauchstexte in den Blick genommen werden.

Ergänzend zum Einüben von Lesestrategien können Verfahren eingesetzt werden, die die Strukturen von Sachtexten in den Blick nehmen. Insbesondere das CORE-Modell von Dymock (Rosebrock & Nix, 2020, S. 101) kann sich als dienlich erweisen, wenn Textstrukturen mithilfe von selbst erarbeiteten Grafiken der Schülerinnen und Schüler nachvollzogen werden. Als nützlich kann sich in diesem Kontext auch die Arbeit mit Sachbilderbüchern (Lieber, 2019) und Sachhörtexten erweisen (Stabler, 2019).

Will man inhaltlich mit dem vorliegenden Text weiterarbeiten, können ansatzweise prototypische Merkmale von Sach- bzw. Wissenstexten, von Lexikonartikeln etc. erarbeitet werden. Dabei können dann auch die Auswahl von Informationen und der Aufbau der Texte selbst zum Gegenstand von Diskussionen werden. So können Funktion und Machart von Print- und digitalen Medien insgesamt thematisiert werden. Auf dieser Grundlage kann das Thema zu einer Unterrichtsreihe ausgebaut werden (Vach, 2013).

Teilaufgabe 1.1

RICHTIG	Wo lebt der Wüstenfuchs? ☐ Kalahari ☐ Namib ☐ Negev ☒ Sahara
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Das Lösen dieser Ankreuz-Aufgabe erfordert im Wesentlichen das Lokalisieren einer einzelnen Information zu Beginn des Textes. Erleichternd wirkt sich aus, dass die gesuchte Information (*Sahara*) im Text wiederholt genannt wird. Die Voruntersuchungen zeigten, dass diese Aufgabe von fast allen Schülerinnen und Schülern der dritten Jahrgangsstufe gelöst wird.

Teilaufgabe 1.2

Warum wird die Wüste im Text auch als unwirtlicher Lebensraum bezeichnet?
Nenne zwei Gründe.

1.

2.

Allgemein: Die Nennungen unter 1. und 2. müssen sich unterscheiden. Die Reihenfolge der Informationen ist unerheblich.

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

	Es ist sehr heiß / weit über 40 Grad Celsius am Tag. / hohe Temperatur UND Es gibt kaum Regen. / Es ist trocken / ein trockenes Gebiet.
--	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zur Lösung dieser Aufgabe müssen zwei Gründe wiedergegeben werden, warum die Wüste als lebensfeindlicher Lebensraum gilt. Diese Gründe lassen sich prominent im ersten Textabschnitt finden, da in diesem wiederholt Umschreibungen der Wüste vorkommen. Selbst wenn eine dieser Beschreibungen unbekannt ist, wird der Grund noch ein zweites Mal formuliert, z. B. „in einem der trockensten [...] Gebiete“ und „Jahre ohne einen Tropfen Regen“.

Erschwerend ist, dass zwei Gründe selbstständig ausformuliert werden müssen. Zudem muss zunächst der passende Abschnitt lokalisiert werden, in dem es um die eher unbekannte Bezeichnung „unwirtlicher Lebensraum“ geht. Erleichternd wirkt sich aus, dass eine sinngemäße Umschreibung der Hitze bzw. der Trockenheit für die richtige Lösung ausreicht.

In einigen Fällen wird jedoch nur ein Grund genannt, was als falsch zu werten ist, z. B.

1. Weil es 40 Grad Celsius ist
2. _____

1. Weil es da sehr Heiß ist
2. Weil es da über 40 Grad sind

Teilaufgabe 1.3

Allgemein: Die Aufgabe gilt als richtig bearbeitet, wenn in mindestens 4 der 5 Zeilen nur das richtige Kästchen angekreuzt wurde.

	Der Wüstenfuchs schleicht aus seinem Bau, wenn ...	stimmt	stimmt nicht
RICHTIG	er angegriffen wird.	☐	☒
	es draußen dämmert.	☒	☐
	er stark schwitzt.	☐	☒
	es wärmer wird.	☐	☒
	er jagen will.	☒	☐

Teilaufgabenmerkmale

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

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zum Lösen dieser Teilaufgabe müssen gezielt mehrere Informationen gesucht und identifiziert werden. Dabei muss zwischen plausiblen falschen und richtigen Antworten entschieden werden, die im gesamten Lesetext verstreut zu finden sind. Die zweite Aussage („es *draußen dämmt*“) findet sich explizit wieder, nur ist die Reihenfolge der Teilsätze im eigentlichen Lesetext verkehrt herum: „*Wenn es dämmt [...] schleicht [er] aus seinem Bau*“ statt „*Der Wüstenfuchs schleicht aus seinem Bau, wenn es dämmt*“. Von der Aussage, dass der Wüstenfuchs „*auf die Jagd geht*“, muss abgeleitet werden, dass er seinen Bau verlässt, weil „*er jagen will*“. Bei Letzterem findet demnach ein einfacher Wechsel der Wortart statt. Die drei falschen Aussagen sind auf dem ersten Blick plausibel, da in unterschiedlichen Textabschnitten diese Aspekte in anderen Kontexten behandelt werden. Trotzdem lassen sie sich relativ leicht falsifizieren, wenn die entsprechenden Textabschnitte genau gelesen werden. Die Aufgabe gilt zwar erst als richtig bearbeitet, wenn mindestens 4 (von 5) Kästchen richtig angekreuzt sind, bei dieser vergleichsweise leichten Teilaufgabe wirkt sich das Format allerdings kaum auf die Lösungshäufigkeit aus.

Teilaufgabe 1.4

Wie wird der Wüstenfuchs im Text noch genannt?



RICHTIG	Fennek ODER Jäger
---------	-------------------

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Texte genau lesen (3.3.c)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die richtige Antwort dieser Teilaufgabe kann wörtlich aus dem zweiten Textabschnitt entnommen werden. Die Voruntersuchungen zeigten, dass mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler diese Aufgabe erwartungsgemäß bewältigen können.

Erschwerend wirkt sich aus, dass die Antwort selbst geschrieben werden muss, es also keine Auswahl an Antwortoptionen gibt. Dadurch kommt es auch in einigen Fällen dazu, dass die Kinder Wörter aus dem Text mit einem falschen Bezug aufschreiben.

Wüstenfuchs Sahara

Auffällig ist, dass eine häufige Falschantwort das Wort „*punktgenau*“ ist. Hier kann davon ausgegangen werden, dass der Satz, in dem auch die eigentliche Lösung zu finden ist, nicht genau gelesen bzw. der Nebensatz auf das falsche Wort bezogen wurde („*Fennek, wie der Wüstenfuchs auch genannt wird, punktgenau[...]*“).

Punkt genau

Teilaufgabe 1.5

RICHTIG	Mit wem wird der Wüstenfuchs im Text verglichen?	
	☐	mit einem Äffchen
	☐	mit einem Frettchen
	☒	mit einem Kaninchen
	☐	mit einem Kätzchen

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Texte genau lesen (3.3.c)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zur Lösung dieser Ankreuz-Aufgabe muss der Text genau gelesen werden, um eine Information über den Wüstenfuchs zu lokalisieren. Die Schwierigkeit ist hierbei, dass die Lösung nicht wortwörtlich im Text genannt wird. Sie muss aus der Information „*kaninchengroßer Jäger*“ abgeleitet werden. Da es in dem Text an anderer Stelle um das Verwandtschaftsverhältnis zum Hund geht, wurde diese Antwortoption gezielt vermieden, um die Aufgabe zu erleichtern.

Hervorzuheben ist, dass in dem gesamten Lesetext nur das Kaninchen benannt wird. Die anderen drei falschen Antwortoptionen finden sich nicht wieder. Trotzdem wird relativ häufig fälschlicherweise die vierte Option („mit einem Kätzchen“) angekreuzt.

Teilaufgabe 1.6

Wer ist der Hauptfeind des Wüstenfuchses?



RICHTIG	der Wüstenluchs / der Luchs
---------	-----------------------------

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Texte genau lesen (3.3.c)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die richtige Antwort für diese Teilaufgabe muss im zweiten Textabschnitt lokalisiert werden. Dabei findet sich die Formulierung der Aufgabenstellung fast wörtlich in dem Text wieder („*seinem eigenen Hauptfeind, dem Wüstenluchs*“). Erschwerend wirkt sich aus, dass die Antwort selbst geschrieben werden muss, es also keine Auswahl an Antwortoptionen gibt.

Es ist möglich, dass sich aufgrund der Ähnlichkeit der Wörter „Wüstenluchs“ und „Wüstenfuchs“ Fehler einschleichen. Aber auch hier gilt, dass die Kinder genau lesen und aufmerksam bleiben müssen. Falsche Antworten beziehen sich zudem in einigen Fällen nicht auf den Text selbst, sondern eher auf eigenes Weltwissen (z. B. Skorpione, die in einer Wüste leben).

✗ Wüstenfuchs ✗ skorpione

Teilaufgabe 1.7

Warum ist lockerer Sand für den Wüstenfuchs wichtig?
Erkläre mit Hilfe des Textes.

✗

RICHTIG	Sinngemäß: Er benötigt den lockeren Sand, um sich eingraben zu können ODER um sich tarnen / verstecken / schützen zu können.
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Für die Beantwortung ist das Formulieren einer kurzen eigenständigen Erklärung gefordert, die sich auf einen zentralen Sachverhalt des Textes bezieht. Im zweiten Textabschnitt finden sich Informationen, die für die Erklärung notwendig sind. Neben dem im Lesetext genannten „eingraben“ werden auch andere sinngemäße Umschreibungen wie „vergraben“/ „tarnen“ / „einbuddeln“/ „sich verstecken“ etc. als richtig gewertet. Erleichternd wirkt sich aus, dass auch relativ kurze Formulierungen anerkannt werden, z. B.

✗ damit er sich verstecken kann

Einige Falschantworten beziehen sich auf den letzten Textabschnitt. Auch hier geht es um den Wüstensand, allerdings mit Bezug auf die Anpassung der Pfoten des Wüstenfuchses. Solche Antworten lassen darauf schließen, dass zwar eine vermeintlich passende Textstelle durch das Überfliegen des Textes gefunden wurde, diese aber nicht mit der eigentlichen Fragestellung in Verbindung gebracht werden konnte.

✗ Einen guten halt

✗ Damit der Wüstenfuchs sich nicht verbrennt.

Teilaufgabe 1.8

Mit seinen Ohren kann der Wüstenfuchs gut hören.
Welche Aufgabe haben die Ohren des Wüstenfuchses noch?



RICHTIG	Sinngemäß: Sie strahlen überschüssige Wärme ab. / Die Wärme kommt da raus. / Sie schützen ihn vor Überhitzung.
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Teilaufgabe muss eine zentrale Information aus dem Lesetext identifiziert und eigenständig als Antwort produziert werden. Die Information ist an einer prominenten Stelle im Text zu finden. Der Abschnitt C handelt von der Anpassung des Wüstenfuchses an die Umweltbedingungen. Bereits an der einleitenden Fragestellung „*Wüstenfuchs, warum hast du so große Ohren?*“ können die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sie in diesem Abschnitt nach der richtigen Antwort suchen müssen. Einige Drittklässlerinnen und Drittklässler können diese Teilaufgabe jedoch noch nicht bewältigen.

Falsche Antworten beziehen sich unter anderem darauf, dass nur die Funktion der Ohren, die bereits in der Aufgabenstellung genannt wird, beschrieben wird (*gut hören*), z. B.

er kann damit seine Beute ^{besser} hören.

Mitunter wird zwar die richtige Textstelle gefunden, jedoch ist die eigene Formulierung der Antwort zu ungenau, z. B.

Schutz für Hitze.

Darüber hinaus geben manche Falschantworten einen Hinweis darauf, dass die entsprechende Textstelle nicht genau gelesen bzw. nicht richtig verstanden wurde. Da der Wüstenfuchs nicht schwitzen kann, müssen seine Ohren die überschüssige Hitze abstrahlen. Die Aufgabe der Ohren ist nicht, dass der Wüstenfuchs nicht schwitzt.

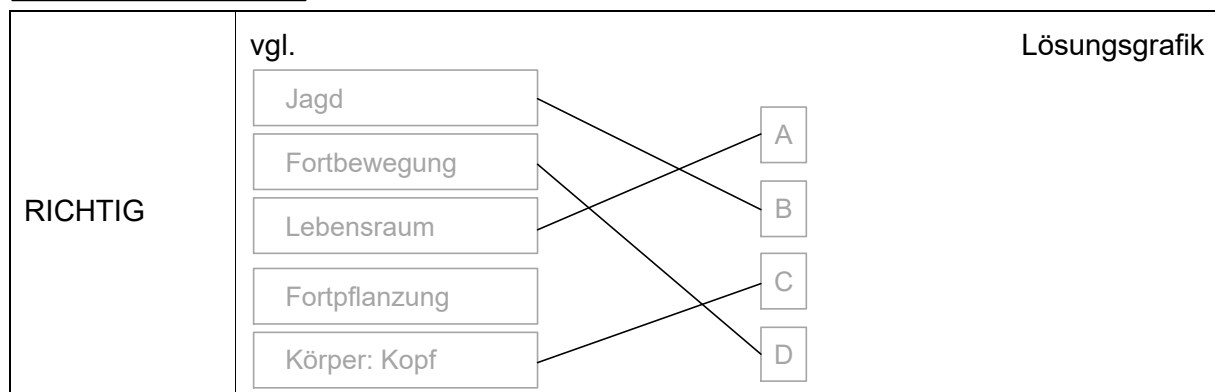
das er nicht so schwitzt

Teilaufgabe 1.9

Welche Überschrift passt zu welchem Textteil? Verbinde.
Achtung: Eine Überschrift bleibt übrig.

Jagd
Fortbewegung
Lebensraum
Fortpflanzung
Körper: Kopf

A
B
C
D



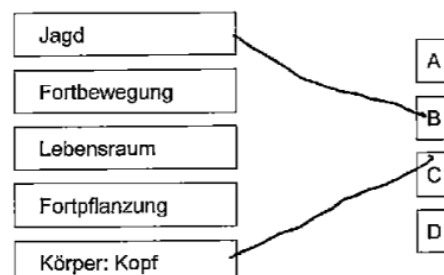
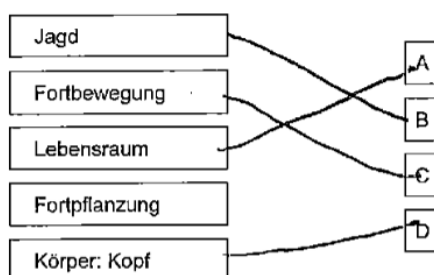
Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Verfahren zur ersten Orientierung über einen Text nutzen (3.3.a); zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	II

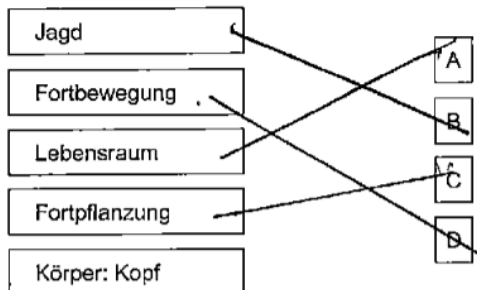
Teilaufgabenbezogener Kommentar

Die Schwierigkeit dieser Aufgabe liegt darin, dass zunächst die passenden Teilüberschriften gewählt und diese dann auch noch mit den richtigen Abschnitten verbunden werden sollen. So müssen die zentralen Aussagen der vier Abschnitte erfasst und den passenden Begriffen zugeordnet werden. Nur wenige Kinder können dieses Aufgabenformat vollständig lösen.

Zwar werden in vielen Fällen die richtigen Teilüberschriften erkannt, diese aber den falschen Abschnitten bzw. nicht vollständig zugeordnet.



Erschwerend wirkt sich aus, dass eine Überschrift übrig bleiben muss. Gerade die Differenzierung zwischen den beiden richtigen Überschriften „Fortbewegung“ und „Körper: Kopf“ im Gegensatz zu der falschen Überschrift „Fortpflanzung“ stellt eine größere Fehlerquelle dar. So wurde häufig „Fortpflanzung“ nicht als die Teilüberschrift erkannt, die übrig bleiben muss. Die Zuordnung zum vierten Abschnitt lässt sich vermutlich durch die Ähnlichkeit der beiden Wörter „Fortbewegung“ und „Fortpflanzung“ erklären.



Teilaufgabe 1.10

Warum hecheln Wüstenfüchse nicht?
Erkläre mit Hilfe des Textes.



RICHTIG	Sinngemäß: Sie würden zu viel Flüssigkeit verlieren (und Wasser ist in der Wüste Mangelware).
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Teilaufgabe muss eine zentrale Information identifiziert und eigenständig als Antwort produziert werden. Die Information ist an einer prominenten Stelle im Abschnitt C zu finden und kann wörtlich übernommen werden. Einige Schülerinnen und Schüler der dritten Jahrgangsstufe können diese Teilaufgabe noch nicht bewältigen. Auffällig ist jedoch, dass in den Voruntersuchungen knapp ein Drittel der Kinder bei dieser Aufgabenstellung überhaupt keinen Lösungsversuch begonnen hat. Dies zeigt sich bei Aufgabenformaten, in denen etwas eigenständig erklärt bzw. begründet werden soll, häufiger. Die Operatoren „Erklären“ und „Begründen“ stellen demnach für einige Drittklässlerinnen und Drittklässler noch eine Schwierigkeit dar. Wird eine Antwort formuliert, entspricht diese zumeist den Anforderungen, z. B.

• Weil er zu viel flüssigkeit verlieren.

• Weil sie dann zu viel Wasser verlieren.

Teilaufgabe 1.11

RICHTIG	Die Fellpolster unter den Pfoten des Wüstenfuchses ... ☐ wärmen ihn bei Nacht. ☐ ersetzen seine Krallen. ☒ geben ihm Halt im Sand. ☐ verwischen seine Spuren.
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zur Beantwortung dieser Ankreuz-Aufgabe ist es notwendig, zunächst den passenden Textabschnitt zu lokalisieren. Der Abschnitt D, der für diese Teilaufgabe zentral ist, muss von dem Abschnitt B, in dem ebenfalls der Wüstensand thematisiert wird, abgegrenzt werden. Nur in dem letzten Textabschnitt werden die Pfoten des Wüstenfuchses und deren Anpassung beschrieben. Erleichternd wirkt sich aus, dass eine Auswahl von vier Optionen angeboten wird, die Antwort also nicht eigenständig formuliert werden muss. Zudem findet sich im Lesetext die Formulierung „einen guten Halt“, die leicht der vierten Antwortoption („geben ihm Halt im Sand“) zugeordnet werden kann. Erwartungsgemäß können viele Schülerinnen und Schüler diese Teilaufgabe bereits bewältigen.

Teilaufgabe 1.12

Unterstreiche im Text den Satz, in dem der Wüstenfuchs direkt angesprochen wird.

RICHTIG	Unterstrichen oder anders markiert ist: („Wüstenfuchs, warum hast) du (so große Ohren?“) Es darf weniger, aber nicht mehr als „Wüstenfuchs, warum hast du so große Ohren?“ unterstrichen worden sein. „du“ muss aber unterstrichen sein.
FALSCH	Es wurde weniger unterstrichen als gefordert. ODER Es wurden zusätzliche Textpassagen, außer der unter „RICHTIG“ geforderten, unterstrichen.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Aussagen mit Textstellen belegen (3.3.g)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Nur eine geringe Anzahl an Schülerinnen und Schülern der dritten Klassenstufe lösen diese Aufgabe richtig. Das Belegen mittels passender Textstelle gelingt den Kindern insgesamt kaum. Die umfangreichen Voruntersuchungen zeigten auch hier, dass es bei Unterstreich-Aufgaben häufig gar keinen ernsthaften Lösungsversuch gibt. Knapp jeder zweite Lesetext blieb ohne Unterstreichungen. In solchen Fällen, wo es überhaupt keine Unterstreichungen gibt, könnte individuell geprüft werden, ob der Operator „Unterstreichen“ selbst nicht beherrscht wird oder ob wirklich das Lokalisieren einer passenden Textstelle ein Problem darstellt.

Bei einigen Richtig-Antworten können die Schülerinnen und Schüler den vollständigen Satz lokalisieren. Seltener wird beispielsweise der Satzbeginn weggelassen, aber auch dies gilt als richtig.

(C) Wüstenfuchs, warum hast du so große Ohren? Damit mir nicht so warm wird!

(C) Wüstenfuchs, warum hast du so große Ohren? Damit mir nicht so warm wird!

Zu den Falschantworten zählen unter anderem Unterstreichungen, in denen zu viel bzw. eine komplett falsche Textstelle markiert wurde, z. B.

(C) Wüstenfuchs, warum hast du so große Ohren? Damit mir nicht so warm wird!
Mit den bis zu zehn Zentimeter langen Ohren, die so lang wie der ganze Kopf sind,

(B) Wenn es dämmt in der Wüste Sahara und die
Temperaturen deutlich sinken, schleicht sich der Wüstenfuchs aus seinem
unterirdischen Bau und geht auf die Jagd. Mäuse, Eidechsen, Heuschrecken und

Zudem wird zwar in einigen Fällen die richtige Textstelle erkannt, aber dennoch zu wenig unterstrichen. Es muss mindestens das „du“ unterstrichen worden sein, damit die Antwort als richtig gewertet werden kann. Die Ansprache des Wüstenfuchses wird erst durch dieses Pronomen eindeutig.

(C) Wüstenfuchs, warum hast du so große Ohren? Damit mir nicht so warm wird!
Mit den bis zu zehn Zentimeter langen Ohren, die so lang wie der ganze Kopf sind,

Aufgabe 2: Die Tür

Die Tür

von Josef Guggenmos

Da gab's einen Maler, Mathias hieß er. Mathias, der Maler, malte Gebirgslandschaften. Er malte blühende Almwiesen, einsame Bergwälder, großartige Wasserfälle, stille Bergdörfer, verträumte Bergseen. Und über allem ragten die Gipfel der Berge in den Himmel, an dem die Adler ihre Kreise zogen. Die Leute kauften seine Bilder gern. Mit ihnen holten sie sich Weite und Stille, das Glück einer herrlichen, unberührten Natur ins Zimmer.

Mathias war oft in den Bergen gewesen und hatte viele Skizzen von dort mitgebracht. Aber nun kam er immer verdrossener aus den Bergen zurück. Und wenn er seine Bilder malte, tat er es mit schlechtem Gewissen. Die einsamen Bergwälder, die er malte, waren in Wirklichkeit längst von Straßen zerschnitten. Das stille Bergdorf auf seinem Bild – vielleicht hatte es vor hundert Jahren so ausgesehen; längst war es von Hotels, Parkplätzen, Tankstellen, Andenkenläden entstellt. Aber seine Käufer wollten den ganzen Rummel nicht auch noch auf dem Bild und so hatte er ihn weggelassen.

Und nun hatte er wieder ein Bild vollendet; seufzend legte er Pinsel und Palette beiseite. Am Fuße eines Berges, dessen Gipfel das Morgenrot verklärte, saß auf einer sturmzerzausten, flechtenbehangenen Tanne ein balzender* Auerhahn mit gerecktem Hals und gefächertem Schwanz. Die Umrisse des Berges stimmten noch, aber der gewaltige Vogel war längst für immer aus der Gegend verscheucht; und hier, wo auf dem Bild die zerzauste Tanne stand, führte seit Jahren in einer breiten Schneise eine Seilbahn zu dem Berghotel auf dem Gipfel.

Am anderen Morgen stand Mathias, der Maler, lange ratlos vor der leeren Leinwand auf der Staffelei. Schließlich begann er zu malen. Heute wollte er etwas ganz anderes malen, nur für sich selbst, etwas ganz Einfaches, Alltägliches.

Er malte die Tür.

Nichts als eine alte, hölzerne Haustür über einer ausgetretenen steinernen Schwelle. Seit Langem hatte er nicht mehr solches Glück beim Malen empfunden wie heute.



* balzen: Tiere locken sich an

Als das Bild fertig war, lehnte er es neben den Auerhahn an die Wand. Der balzende Auerhahn fand bald einen Liebhaber, und auch die Gemälde, die später entstanden, gingen rasch aus dem Haus. Die alte Haustür aber würdigte kein Besucher eines Blickes. Doch dem Maler selbst wurde dieses Bild immer lieber. Oft stand er des Abends davor. Eine Tür, dachte er. Wohin mag sie führen? Zu welchen Zimmern? Zu welchen Menschen? Vielleicht zu einem Mann, der einem zeigt, was er gesammelt hat, und mit dem man Schach spielen kann? Vielleicht zu Kindern, die einem zeigen, was sie gebastelt haben, und die einen anbetteln: Erzähl uns eine Geschichte! Vielleicht zu einem Kranken, zu dem man sich ans Bett setzen kann. Zu Menschen mit Schicksalen, mit Freuden, Sorgen, Hoffnungen ...

Eines Abends, als er wieder vor der Tür stand, klopfte er an. Da tat die Tür sich auf und eine Stimme sagte: „Willkommen! Tritt ein!“

Copyright Text: Guggenmos, J. (2008). *Von Drachen und Mäusen: Die schönsten Vorlesegeschichten mit Bildern von Axel Scheffler*. (Seiten 230-232). Beltz und Gelberg Verlag.

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

Aufgabenbezogener Kommentar

Begründung der Textauswahl

Josef Guggenmos ist durch zahlreiche Werke der (u. a. phantastischen) Kinder- und Jugendliteratur bekannt. Dazu zählt auch die vorliegende phantastische Kurzgeschichte „Die Tür“. Solche Geschichten werden im Deutschunterricht der Grundschule häufig gelesen (Abraham 2012).

Zentral für das Textverstehen sind hier die Figurenkonstellation und ihre Gestaltung: Beides ist für Schülerinnen und Schüler der dritten Jahrgangsstufe anspruchsvoll zu durchdringen: Der Maler Mathias malt idyllische Bilder für andere Menschen, die damit der Realität entfliehen. Dass er sich die Motive nur ausdenkt und nicht alltäglich Beobachtbares malt, belastet den Maler. So heißt es: *„Mathias war oft in den Bergen gewesen und hatte viele Skizzen von dort mitgebracht. Aber nun kam er immer verdrossener aus den Bergen zurück. Und wenn er seine Bilder malte, tat er es mit schlechtem Gewissen. [...] Aber seine Käufer wollten den ganzen Rummel nicht auch noch auf dem Bild und so hatte er ihn weggelassen.“*

Er beschließt etwas Alltägliches zu malen, das keine Auftragsmalerei ist und auch nicht den Wünschen seiner Kunden entspricht: *„Er malte die Tür“*. Das Motiv der Tür öffnet damit zwei Perspektiven: (1) Zum einen bleibt den Kunden der gewünschte idyllische Blick in die Weite versperrt. In der Folge findet das Gemälde auch keinen Abnehmer und so wird das Bild (2) für Mathias zu einem Ort der Phantasie und Sehnsucht: *„Oft stand er des Abends davor. Eine Tür, dachte er. Wohin mag sie führen?“* Schließlich öffnet die Tür ihm einen Ausweg aus seinem bisherigen, gewöhnlichen Leben. Guggenmos operiert hier mit dem (typischen) Motiv der phantastischen Schwelle in eine sekundäre Welt (Nikolajeva 1988). Dabei wird ansatzweise seriell erzählt, wenn in der Koda bzw. zum Ende des Textes ein weiteres erzählwürdiges Ereignis angedeutet wird – der Übergang in eine noch nicht erzählte Zukunft (Staiger 2018).

Die Innensicht auf die Gedanken- und Gefühlswelt von Mathias ist in dieser Geschichte zentral und erklärt so bestimmte Sichtweisen der Hauptfigur. Die Leserinnen und Leser können sich

mit Mathias identifizieren und seine Handlungen nachvollziehen. Darüber hinaus lassen sich anhand des Textes auch Themen wie „Umweltveränderungen“ besprechen, etwa wenn die Veränderungen des stillen Bergdorfes betrachtet werden, welches nun von „*Hotels, Parkplätzen, Tankstellen, Andenkenläden entsteht*“ ist. Damit zielt der Text – wie in vorherigen Jahren auch – auf einen zentralen Gegenstand des Deutschunterrichts in der Grundschule ab: „Beim Hören und Lesen literarischer Texte beschäftigen sich die Kinder mit wichtigen, sie bewegenden Fragen und setzen sich identifizierend und abgrenzend mit literarischen Figuren auseinander“ (KMK, 2005, S. 9).

Sprachliche Herausforderungen

In sprachlicher Hinsicht beinhaltet der Text einige Herausforderungen für Drittklässlerinnen und Drittklässler. Manchen Schülerinnen und Schülern mögen die Begriffe „zerzaust“, „Gebirgslandschaften“ oder „verdrossen“ eventuell nicht geläufig sein. Diese können aber ansatzweise aus dem Kontext erschlossen werden. Für das Wort „balzen“ findet sich eine Worterklärung. An wenigen Stellen finden sich sprachlich anspruchsvolle Satzkonstruktionen. Zudem sind in dem Text viele Komposita zu finden, die das Verständnis erschweren.

Förderung: mit diesem literarischen Text weiterarbeiten

Bereits in den vorhergehenden Jahren sind vergleichbare literarische Texte Gegenstand der Vergleichsarbeiten bzw. Kompetenztests gewesen. Wir schließen an die dort formulierten Hinweise zum Einsatz im Deutschunterricht der Grundschule an (z. B. Krelle et al., 2023):

Phantastische Literatur ist in besonderem Maße geeignet, Schülerinnen und Schülern Literatur und Literarisches näherzubringen: Sie kann „Experimentfeld für Gedanken und Gefühle“ sein, die phantastischen Welten dienen häufig als Projektionsfläche für die eigenen Wünsche und Ziele junger Leserinnen und Leser (Spinner, 2010, S. 10f.).

Um auch solche Schülerinnen und Schüler mit Literatur und literarischen Welten vertraut zu machen, die beim Lesen die *Regelstandards* verfehlen oder kaum mehr als die *Mindeststandards* erreichen, kann es sich anbieten, zusätzlich phantastische Hörtexte im Deutschunterricht der Grundschule einzusetzen. In solchen Fällen kann man anhand von Hörtexten phantastische Elemente und Strukturen erarbeiten, um dann im Lese- und Literaturunterricht darauf zurückzugreifen. Dabei sollten insbesondere die Konstruktion von Anderswelten und ihre Beziehung zur Alltagswelt im Mittelpunkt stehen. Man kann etwa im Unterricht Aspekte beider Welten in einem Schema anordnen lassen. Dazu kann es auch erforderlich sein, den Text mehrmals zu hören und die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte zu lenken, z. B. auf die Konstruktion der Figuren, der Schauplätze etc. Auch kann es hier – je nach Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler – um eine Kombination von Zuhören und produktiven Anschlusshandlungen gehen, indem man Analoggeschichten und/oder eigene Hörspiele erstellen lässt. Eine Verbindung mit dem Schreibunterricht ergibt sich, wenn man in der Klasse die sekundäre Welt (hinter der Tür) erarbeiten lässt. Dort können produktiv ganze Welten entstehen. Einen Überblick zur Arbeit mit phantastischer Kinderliteratur findet man u. a. bei Ulf Abraham (2012).

Um sich mit den im Laufe der Geschichte veränderten Gedanken und Gefühlen von Mathias genauer auseinanderzusetzen, bietet es sich an, die Schülerinnen und Schüler an einzelnen Abschnitten arbeiten zu lassen. Die Entwicklung kann z. B. durch das Verfassen und Vortragen innerer Monologe oder auch durch das Schreiben von kurzen Briefen oder Tagebucheinträgen

erarbeitet werden. So können die Lernenden für die Empfindungen und Beweggründe von literarischen Figuren (hier Mathias) sensibilisiert werden.

Die Veränderung der Berglandschaft und die Auswirkung auf die Menschen „*Aber seine Käufer wollten den ganzen Rummel nicht auch noch auf dem Bild*“ können auch mit der Gestaltung eigener Bilder im Unterricht aufgegriffen werden. Die Schülerinnen und Schüler können Bilder erstellen, welche die Landschaften vor und nach den Veränderungen zeigen und mit Bildern ergänzen, die zeigen, was Mathias hinter der Tür erwartet. Anschließend kann ein Galerierundgang stattfinden, bei dem die Veränderungen und Darstellungen von den Schülerinnen und Schülern kurz erläutert werden. Hier bietet sich auch eine fächerübergreifende Projektarbeit mit dem Kunstunterricht an. Auch eine digitale Arbeit ist denkbar, wenn statt der Bilder Postkarten oder Werbeplakate der Bergregion digital erstellt werden.

Teilaufgabe 1.1

RICHTIG	Welche Vorlagen hat Mathias für seine Bilder? ☐ seine Fotos ☐ seine Notizen ☐ seine Videos ☒ seine Skizzen
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zur Beantwortung dieser Teilaufgabe muss aus vier plausiblen Antwortoptionen ausgewählt werden, von denen aber nur die „*Skizzen*“ im Lesetext genannt werden. Insgesamt verlangt diese Teilaufgabe also das gezielte Identifizieren einer einzelnen Information. Erwartungsgemäß bewältigen sehr viele Schülerinnen und Schüler der dritten Jahrgangsstufe diese Ankreuz-Aufgabe.

Teilaufgabe 1.2

Warum kaufen die Leute die Bilder von Mathias gern?

Unterstreiche im Text den Satz, in dem dazu etwas steht.

RICHTIG	Unterstrichen oder anders markiert ist: „(Die Leute kauften seine Bilder gerne.) Mit ihnen holten sie sich Weite und Stille, das Glück einer herrlichen, unberührten Natur ins Zimmer.“
FALSCH	Es wurde weniger unterstrichen als gefordert. ODER Es wurden zusätzliche Textpassagen, außer der unter „RICHTIG“ geforderten, unterstrichen.

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Aussagen mit Textstellen belegen (3.3.g)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Das Unterstreichen und somit Belegen mittels passender Textstelle gelingt den Schülerinnen und Schülern der dritten Jahrgangsstufe kaum. Die umfangreichen Voruntersuchungen zeigten, dass es bei Unterstreich-Aufgaben häufig erst gar keinen ernsthaften Lösungsversuch gibt. Knapp jeder zweite Lesetext blieb ohne Unterstreichungen. In solchen Fällen, in denen es überhaupt keine Unterstreichungen gibt, sollte individuell geprüft werden, ob der Operator „Unterstreichen“ selbst nicht beherrscht wird oder ob wirklich das Lokalisieren einer passenden Textstelle das Problem darstellte.

Der Zusatz „*Die Leute kauften seine Bilder gern.*“ wird mitunter ebenfalls markiert. Zwar wird dann nicht **ein** Satz – wie in der Aufgabenstellung gefordert – gekennzeichnet, trotzdem können auch solche Antworten als richtig gewertet werden.

Himmel, an dem die Adler ihre Kreise zogen. Die Leute kauften seine Bilder gern. Mit ihnen holten sie sich Weite und Stille, das Glück einer herrlichen, unberührten Natur ins Zimmer.

In wenigen Fällen wird nicht die gesamte gesuchte Textstelle unterstrichen, was mit FALSCH zu bewerten ist, z. B.

Bergdörfer, verträumte Bergseen. Und über allem ragten die Gipfel der Berge in den Himmel, an dem die Adler ihre Kreise zogen. Die Leute kauften seine Bilder gern. Mit ihnen holten sie sich Weite und Stille, das Glück einer herrlichen, unberührten Natur ins Zimmer.

Teilaufgabe 1.3

RICHTIG	Was malt Mathias ganz sicher nicht ?
	☐ einen Wald
	☒ ein Hotel
	☐ ein Dorf
	☐ einen See

Teilaufgabenmerkmale

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zur Beantwortung dieser Ankreuz-Aufgabe müssen mehrere Informationen verschiedener Textstellen miteinander verknüpft werden. Das „*stille Bergdorf*“ steht im Kontrast zu dem Hotel, welches schon längst das Dorf „*entstellt*“. Dass Mathias nun gerade für seine Käufer, die den „*ganzen Rummel nicht auch noch auf dem Bild*“ wollten, das Hotel nicht malt, muss aus dem Kontext erschlossen werden.

Teilaufgabe 1.4

Mathias ist enttäuscht, weil sich etwas verändert hat.
Erkläre die Veränderung.



RICHTIG	Die Antwort muss sich auf die Veränderung der Landschaft bzw. der Natur beziehen. Sinngemäß: Die Landschaften haben sich verändert. / Überall sind jetzt Straßen/Häuser etc. ODER Der große Vogel ist weg.
FALSCH	alle anderen Antworten, z. B.: <i>Das, was er malt, ist nicht mehr da.</i> <i>Die Bilder, die er malt, gibt es nicht mehr in echt.</i> <i>Die Leute mögen seine Bilder nicht mehr.</i>

Teilaufgabenmerkmale

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zur Lösung dieser Teilaufgabe ist es notwendig, eine eigenständige Erklärung zu formulieren. Sowohl der zweite als auch der dritte Textabschnitt können zur Formulierung der Erklärung herangezogen werden. In beiden Abschnitten wird die Veränderung der Landschaften bzw. der Natur deutlich. Allerdings kann dies nicht direkt aus dem Lesetext entnommen. Der Ausdruck von Mathias (z. B. „*seufzend*“) muss mit den Beschreibungen seiner Gemälde im Kontrast zur Wirklichkeit in Verbindung gebracht werden. Mathias malt die „*herrliche, unberührte Natur*“, die bei seinen Käufern so gut ankommt. In Wirklichkeit sehen die Orte seiner Bilder aber ganz anders aus. Sie sind schon lange nicht mehr so friedlich und naturbelassen, wie es auf den Gemälden wirkt. Das beschäftigt Mathias. Erst wenn dieser Zusammenhang erkannt wird, kann diese Teilaufgabe gelöst werden.

Diese Teilaufgabe können erwartungsgemäß nur wenige Schülerinnen und Schüler der dritten Klassenstufe bewältigen. Unter den richtigen Antworten treten sowohl direkte Zitate aus dem Lesetext, aber auch eigene Formulierungen auf, z. B.

Die einsamen Berge die er malte waren in
Wirklichkeit von der Straße zerschnitten.

Früher war alles ganz ruhig
und jetzt sind überall Autos

Die umfangreichen Voruntersuchungen zeigten, dass die Falschantworten in ihren Lösungsansätzen sehr heterogen ausfallen. So gibt es nur wenige Antworten, die mehrfach auftreten, z. B. „weil er jetzt Türen malt“ oder auch „weil alles verwüstet war“.

Mitunter formulieren die Kinder ihre Erklärung auch zu ungenau, z. B.:

weil die bilder die
er malt es nicht mehr in echt
sieht.

Die Voruntersuchungen zeigten darüber hinaus, dass einige Kinder sich zwar implizit auf die Veränderung der Natur beziehen, dies aber mittels des Verschwindens des Auerhahns erklären. Da „Auerhahn“ mitunter für die Drittklässlerinnen und Drittklässler ein unbekanntes Wort darstellt, können alternative Bezeichnungen wie Vogel oder auch noch Adler als richtig gewertet werden.

Der vogel war verschwunden. Der Adler wurde festschächt

Teilaufgabe 1.5

Was legt Mathias nach dem Malen zur Seite?

1. _____

2. _____

Allgemein: Die Nennungen unter 1. und 2. müssen sich unterscheiden. Die Reihenfolge der Informationen ist unerheblich.

RICHTIG	Sinngemäß: Pinsel UND Palette
FALSCH	alle anderen Antworten <i>Farbe</i>

Teilaufgabenmerkmale

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zur Lösung dieser Teilaufgabe müssen gezielt einzelne Informationen gesucht und wiedergegeben werden. Die beiden geforderten Begriffe stehen nah beieinander im Text („seufzend legte er Pinsel und Palette beiseite“). Ähnliche Begriffe wie Farbkasten und Platte dürfen noch als richtig bewertet werden. Erschwerend wirkt sich aus, dass es keine Auswahl

an Antwortoptionen gibt, sondern die beiden Antworten selbst formuliert werden müssen. Die Voruntersuchungen zeigten, dass dieses Aufgabenformat einigen Kindern noch schwer fällt. So wird häufig nur ein Gegenstand genannt. Hier kann davon ausgegangen werden, dass zwar die richtige Textstelle lokalisiert werden konnte, die Aufgabenstellung selbst aber nicht genau gelesen bzw. verstanden wurde.

1. Seinen
2. Pinzel

Neben der „Farbe“ wird auch häufig das Bild selbst als Antwort gegeben. Diese beiden Nennungen müssen mit falsch bewertet werden, da sich hier weniger auf den Lesetext selbst, sondern eher auf das eigene Weltwissen bezogen wurde.

1. Sein Pinzel
2. Seine Farbe

1. Sein bild
2. Sein stift

Teilaufgabe 1.6

RICHTIG	Welches Bild hat Mathias gemalt, bevor er das Bild von der Tür gemalt hat?			
	 ☒	 ☐	 ☐	 ☐

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Texte genau lesen (3.3.c)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Teilaufgabe soll die geforderte Grafik aus mehreren Hinweisen aus dem dritten Textabschnitt erschlossen werden. Zunächst muss erkannt werden, dass Mathias ein Bild malt, auf dem „am Fuße eines Berges [...] auf einer [Tanne] ein balzender Auerhahn mit gerecktem Hals“ sitzt. Zusätzlich gibt es folgenden Hinweis: Auf dem Gemälde selbst ist eine „zerzauste Tanne“ abgebildet, dort führt aber in Wirklichkeit eine Seilbahn entlang. Dies verschweigt Mathias auf seinem Bild. Die Abgrenzung der ersten zur dritten Grafik (das „Recken“ des Halses“) stellt nur für wenige Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten dar. Stattdessen wird von den falschen Antwortoptionen die zweite Grafik am häufigsten ausgewählt. Dabei ignorieren die Kinder hier anscheinend die zentrale Information, dass Mathias nun gerade nichts Modernes zeichnet.

Teilaufgabe 1.7

RICHTIG	Warum hat Mathias wahrscheinlich ein schlechtes Gewissen? Er glaubt, ... ☒ dass er nicht ehrlich zu anderen ist. ☐ dass er nicht freundlich zu anderen ist. ☐ dass er nicht gerecht zu anderen ist. ☐ dass er nicht großzügig zu anderen ist.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen (3.3.h); bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen (3.3.i)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Im zweiten Textabschnitt findet sich die Formulierung: „*tat er es mit schlechtem Gewissen*“, wodurch die zentrale Textstelle zur Beantwortung der Fragestellung (*Warum [...] schlechtes Gewissen?*) relativ leicht lokalisiert werden kann. Die richtige Antwortoption muss dann jedoch aus dem gesamten Textzusammenhang erschlossen werden. Mathias malt die „*herrliche, unberührte Natur*“, die bei seinen Käufern so gut ankommt. In Wirklichkeit sehen die Orte seiner Bilder jedoch nicht mehr so aus. Er fühlt sich deshalb so, als würde er die Kunden belügen. So steht hier im Mittelpunkt, dass die Schülerinnen und Schüler „*bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen*“.

Zwar kann bei dieser Ankreuz-Aufgabe aus gegebenen Antwortoptionen gewählt werden, jedoch sind die Optionen selbst längere Nebensätze, was das Lesen und Verstehen der einzelnen Optionen erschweren kann. Erwartungsgemäß können noch nicht alle Drittklässlerinnen und Drittklässler diese Teilaufgabe richtig lösen.

Teilaufgabe 1.8

Für wen malt Mathias die Tür?



RICHTIG	Sinngemäß: für sich / für Mathias / für den Maler
FALSCH	alle anderen Antworten, z. B.: <i>für einen Maler</i>

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Texte genau lesen (3.3.c)
Kompetenzstufe	II
Anforderungsbereich	I

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zur Lösung dieser Teilaufgabe ist das Formulieren einer Kurzantwort notwendig. Zwar muss die Antwort selbstständig ausformuliert werden, jedoch ist die geforderte Antwort mit zwei bis drei Wörtern relativ einfach zu produzieren. Viele Schülerinnen und Schüler können die geforderte Textstelle genau lokalisieren und antworten mitunter mit einem direkten Zitat, z. B.

✎ Für sich selbst

Einigen Schülerinnen und Schülern gelingt es noch nicht, ihre Antwort treffend zu formulieren. Zwar liegt die Vermutung nahe, dass die Textstelle entsprechend verstanden wurde, aber kann davon nicht ausgegangen werden. Es lohnt sich, über solche Antworten im Unterricht noch einmal zu diskutieren.

✎ Für einen Mann ✎ für niemanden

Auch finden sich einige Falschantworten entweder mit einem falschen oder gar keinen Textbezug. So wird im Lesetext deutlich, dass er nun die Tür gerade nicht „für alle“ bzw. die „Einkäufer“ malt.

✎ für alle

✎ Für die einkäufer

✎ Für seine Freunde

Teilaufgabe 1.9

Die Bilder, die Mathias nicht mehr so gerne malt, sind trotzdem wichtig für ihn. Erkläre mit Hilfe des Textes.



RICHTIG	Sinngemäß: Sie sichern seinen Lebensunterhalt. / Er verdient damit sein Geld.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f); eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen (3.3.h)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	II

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Mathias ist ein Maler, der zwar das Malen liebt, aber immer unzufriedener mit seinen Gemälden ist. Er malt die „herrliche, unberührte Natur“, die bei seinen Käufern so gut ankommt. In Wirklichkeit sehen die Orte seiner Bilder nicht so aus. Das gefällt Mathias zwar nicht, dennoch muss er sie weiterhin so malen, damit er sie verkaufen kann. Zur Lösung dieser Teilaufgabe ist kein einfaches Lokalisieren von Informationen notwendig, sondern ein Reflektieren des Inhaltes. Erwartungsgemäß können nur wenige Schülerinnen und Schüler der dritten Klassenstufe diese Teilaufgabe lösen. Richtige Antworten können sich mitunter in ihrer Länge bzw. Komplexität unterscheiden, z. B.

✗ Weil er damit Geld verdient

✗ Denn sonst mögenes die Kunden nicht und er verdient dann kein Geld

Antworten wie *"Die Leute kauften seine Bilder gern"* sind nicht ausreichend. Wenn die Leute alle seine Bilder gerne kaufen würden, könnte er ja auch nur die malen, die er lieber mag. Die Antwort müsste viel eher lauten: *"Die Leute kauften diese Bilder (die er nicht mehr so gerne malt) gern."* Hier ist eine genaue Formulierung der Antwort notwendig, um sicherzustellen, dass die Aufgabenstellung wirklich richtig gelöst wurde.

Auffällig ist, dass in den Voruntersuchungen knapp die Hälfte der Kinder bei dieser Aufgabenstellung überhaupt keinen Lösungsversuch begonnen hat. Dies zeigt sich bei Aufgabenformaten, in denen etwas eigenständig erklärt bzw. begründet werden soll, häufiger. Die Operatoren „Erklären“ und „Begründen“ stellen demnach für einige Drittklässlerinnen und Drittklässler noch eine Schwierigkeit dar.

Teilaufgabe 1.10

Warum ist das Bild von der Tür nicht bei jedem beliebt?
Erkläre mit Hilfe des Textes.



RICHTIG	Sinngemäß: Es ist keine Natur abgebildet. ODER Es ist unbeliebt, da es Alltägliches abbildet, z. B.: <i>Es ist nur eine Tür.</i>
FALSCH	alle anderen Antworten, z. B.: <i>weil es so hässlich ist</i> <i>Türen sind doof</i> ODER <i>Es wird nicht geliebt, weil die Kunden es nicht kaufen / nur andere Bilder kaufen / es ignorieren / nicht anschauen.</i>

	Die Leute wissen nicht, was hinter dem Bild / der Tür steckt.
--	---

Teilaufgabenmerkmale

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Zur Formulierung dieser Antwort ist es einerseits notwendig zu verstehen, welche Bilder von Mathias bei den Kunden wirklich beliebt sind. Andererseits muss nun das Bild der Tür diesen beliebten Gemälden gegenübergestellt werden. Die Käufer wollten mit den Bildern von Mathias „das Glück einer herrlichen, unberührten Natur ins Zimmer holen“. Die Wahrheit („den ganzen Rummel“) wollten sie nicht. Eines Tages beschließt er dann aber, etwas ganz „Einfaches, Alltägliches“ zu malen, etwas, das er nicht beschönigen muss. So malt er eine alte Haustür, die natürlich bei seinen Besuchern nicht gut ankommt. Erst wenn dieser Unterschied zwischen den Bildern („keine Natur, nur etwas Alltägliches“) erkannt wird, kann die Teilaufgabe richtig beantwortet werden. Die Voruntersuchungen zeigten, dass hier nur wenige Schülerinnen und Schüler der dritten Klassenstufe eine richtige Erklärung formulieren können. Auffällig ist zudem, dass nur ungefähr die Hälfte der Kinder bei dieser Aufgabenstellung überhaupt einen Lösungsversuch begonnen hatte. Dies zeigt sich bei Aufgabenformaten mit den Operatoren „Erklären“ und „Begründen“ häufiger.

Richtige Antworten unterscheiden sich mitunter in ihrer Länge bzw. Komplexität, z. B.

weil die Tür ist irgendwie auch langweilig

weil es einfach nur eine Tür ist die (laut den Leuten) nichts Besonderes ist

Viele Schülerinnen und Schüler haben noch Schwierigkeiten, einen passenden Begründungszusammenhang zu finden, d. h. es fehlen Begründungen, z. B.

Die alte Haustür würdigte kein Besucher einen Blickes.

oder es werden nur ungenaue Begründungen präsentiert, z. B.

Die Türen waren nicht sehr schön.

weil nicht jeder so was mag

Teilaufgabe 1.11

RICHTIG	Am Ende des Textes denkt Mathias über das Bild von der Tür nach. Was passt zu seinen Gedanken? ☒ Er ist neugierig. ☐ Er ist verwundert. ☐ Er ist enttäuscht. ☐ Er ist beruhigt.
---------	---

Teilaufgabenmerkmale

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

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Bei dieser Teilaufgabe ist es erforderlich, aus einer Reihe von Gefühlsbeschreibungen die richtige Option zu identifizieren. Alle Vorgaben erscheinen gleichermaßen plausibel. Die Gedanken und Gefühle des Protagonisten müssen in einen Zusammenhang gebracht werden, um so die zentrale Aussage des Schlussabschnittes zu verstehen. Dies gelingt erwartungsgemäß einigen Drittklässlerinnen und Drittklässlern noch nicht.

Auf die Lösung wirkt sich jedoch erleichternd aus, dass der Gedankenstrom von Mathias aus vielen hoffnungsvollen Fragen besteht, die er sich selbst stellt. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage „Wohin mag die Tür führen?“. Aus dem gesamten letzten Abschnitt ergibt sich die Neugier von Mathias. Von den anderen falschen Antwortoptionen wird „*Er ist enttäuscht.*“ am häufigsten angekreuzt. Gerade bei dieser Antwort stellt sich allerdings die Frage, ob das Ende der Geschichte wirklich verstanden wurde bzw. ob die passende Textstelle lokalisiert werden konnte.

Teilaufgabe 1.12

Ist das Ende der Geschichte wahr oder erfunden?

Was denkst du? Begründe.



RICHTIG	Die Positionierung UND eine plausible Begründung müssen eindeutig erkennbar sein. Sinngemäß: Erfunden / nicht wahr, weil am Ende die (gemalte) Tür (wirklich) aufgeht / weil Mathias an die Tür klopft und jemand antwortet / weil jemand aus der Tür mit ihm spricht / er phantasiert am Ende nur.
---------	--

Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandards	Erzähltexte, lyrische und szenische Texte kennen und unterscheiden (3.2.b); eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen (3.3.h)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	III

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Um diese Teilaufgabe zu lösen, muss eine begründete Meinung vertreten werden. Dazu ist es notwendig, diese phantastische Geschichte von anderen literarischen Texten abzugrenzen und darüber hinaus eigene Gedanken zu diesem Text zu entwickeln. Eines Abends verändert sich das „[e]infache, [a]lltägliche“ Gemälde von Mathias und wird zu etwas Phantastischem. Die Tür öffnet sich für ihn. Auffällig ist hierbei, dass der Wechsel von der realen zur phantastischen Welt erst ganz zum Schluss geschieht. Erst im letzten Satz werden die Leserinnen und Leser mit dem phantastischen Element konfrontiert, da sich plötzlich die gemalte Tür öffnet.

Bei dieser Teilaufgabe wird die Auswertung vergleichsweise liberal gehandhabt. Es können mehrere plausible Lösungen als richtig anerkannt werden.

Richtige Antworten unterscheiden sich mitunter in ihrer Länge bzw. Komplexität, z. B.

☒ Erfunden, weil man kann kann nicht sehen ein Bild klonen und dann öffnet es sich und eine Stimme spricht.

☒ Ich glaube es ist erfunden weil eine Tür nicht sprechen kann

Darüber hinaus sind auch Antworten mit einem Bezug auf die Textsorte (literarischer Text) möglich, was allerdings in den umfangreichen Voruntersuchungen nicht vorkam. Ein denkbare Beispiel wäre: „Erfunden, weil es sich um eine Geschichte handelt.“ Die Argumentation über die Textsorte sollte aber aus der Begründung deutlich hervorgehen. Nur das bloße Nennen des Wortes „Geschichte“ darf nicht automatisch als richtig bewertet werden, z. B.

☒ Ich glaube, dass die Geschichte am Ende erfunden wurde.

Auch in dieser Teilaufgabe haben viele Schülerinnen und Schüler noch Schwierigkeiten, einen passenden Begründungszusammenhang zu finden, d. h. es fehlen Begründungen oder es werden ungenaue Begründungen präsentiert, z. B.

erfunden ~~erfunden~~ weil es nicht geht.

7. Aufgaben für Deutsch-Rechtschreibung

Im Folgenden finden Sie Hinweise zu den Aufgaben zum Bereich Rechtschreibung des KERMIT-3-Durchgangs 2025. Es werden jeweils die Teilaufgaben mit den richtigen Lösungen dargestellt. Zu jeder Teilaufgabe ist ein Kurzkomentar mit Hinweisen formuliert. Zudem sind Informationen zu den Anforderungsbereichen abgedruckt.

Die Zuordnung der Anforderungsbereiche folgt den Formulierungen in den [Bildungsstandards](#) für den Primarbereich der Kultusministerkonferenz (KMK, 2005). Man unterscheidet dort die Anforderungsbereiche (KMK, 2005, S. 17):



Bildungsstandards

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

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



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

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



Kompetenzstufenmodell

Das Kompetenzstufenmodell kann auf der Internetseite des IQB eingesehen werden.

Eine ausführliche [fachliche Erläuterung](#) des Kompetenzstufenmodells findet sich zudem bei Bremerich-Vos et al. (2017) sowie in der Didaktischen Handreichung Teil II – Fachdidaktische Orientierung (2025). Eine Übersicht der im Fach Deutsch untersuchten Kompetenzen bieten Böhme et al. (2017).

Weitere Infos zu den Modellen

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

Aufgabe 1: Lückensätze

Lückensätze

Die Sätze in dieser Aufgabe werden dir gleich vollständig vorgelesen.

In den Sätzen fehlt immer ein Wort.

Setze nach dem Vorlesen das fehlende Wort ein.

Aufgabenbezogener Kommentar

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



Weiteres zu den
Lupenstellen

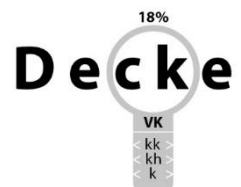
Drei Hinweise noch zu den im Folgenden abgedruckten Teilaufgaben:

(1) Die Auswertung der Teilaufgabe geschieht unter Berücksichtigung von Lupenstellen. Eine allgemeine Erläuterung finden Sie in der „Didaktischen Handreichung Teil II – Fachdidaktische Orientierung“. Es wurde für jedes Wort mindestens eine typische Lupenstelle ausgewählt. Zu drei Teilaufgaben wurden zwei zentrale Lupenstellen angeboten, da es sich bei diesen Wörtern angeboten hatte, mehrere orthografische Phänomene in den Fokus zu rücken.

(2) In der Auswertung entscheiden Sie bei jeder Teilaufgabe zunächst, ob das Lückenwort richtig oder falsch geschrieben ist. Wenn das Wort falsch geschrieben ist, prüfen Sie im nächsten Schritt, ob zumindest die jeweilige Lupenstelle richtig ist. Sie finden also zu den meisten Teilaufgaben mehrere Auswertungskategorien, die sich auf das jeweilige Wort und die ausgewählte Lupenstelle beziehen. Zu jedem der Wörter finden Sie zudem einen teilaufgabenbezogenen Kommentar mit weiteren Hinweisen zu typischen Fehlerstellen.

(3) Bitte beachten Sie auch:

Für jedes Testwort wird die Auswahl der Lupenstellen in einem Schaubild dargestellt. Die zentralen Lupenstellen sind mittels Lupe gekennzeichnet. Im Griff der Lupe finden sich die Abkürzung der jeweiligen Lupenstelle sowie typische Falschschreibungen, die in den zahlreichen Voruntersuchungen an dieser Stelle auftraten. Oberhalb der Lupe ist die Fehlerhäufigkeit abgedruckt, also wie oft Fehler an dieser Lupenstelle insgesamt aufgetreten sind. In dem anschließenden teilaufgabenbezogenen Kommentar finden Sie weitere Hinweise.



Bei den weiteren Lupenstellen handelt es sich um Fehlschreibungen, die neben den zentralen Lupenstellen in den Voruntersuchungen (Pilotierung) vorgekommen sind. Jede Lupenstelle wird mit der prozentualen Fehlerhäufigkeit angegeben. Selbstverständlich können Schülerinnen und Schüler auch noch andere Fehler (Abkürzung: **AF**) gemacht, also andere Stellen im Wort falsch geschrieben haben. Darauf wird hier nicht immer im Einzelnen eingegangen. Was die Auswahl der Testwörter angeht, ist Folgendes anzumerken: Die Wörter wurden so gewählt, dass sie als Beispiele für orthografisch wichtige Bereiche gelten können.

Alle folgenden Teilaufgaben haben mit dem *Anforderungsbereich I* („Wiedergeben“) zu tun und beziehen sich auf die folgenden Standards (siehe Anhang S. **Fehler! Textmarke nicht definiert.**):

- Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b)
- über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.d)

Lupenstellen in den KERMIT-Testungen

Lupenstelle Kategorie	der Beschreibung	Testwort (zentrale Lupenstelle)
FG	falsche Graphemauswahl	
GF	Graphemfolge / Wortdurchgliederung	
GK	Groß-/Kleinschreibung	Luft, Faden
VL	Vokallänge	Seepferdchen, Bilderrahmen, schießt
VK	Vokalkürze	Decke, eingesperrt
KA	konsonantische Ableitung	grob, Seepferdchen
VA	vokalische Ableitung	Geräusch, Städte
SG	spezielles Graphem	schießt, Städte
UM	unselbstständiges Morphem	
MG	Morphemgrenze bzw. Morphemanschluss	

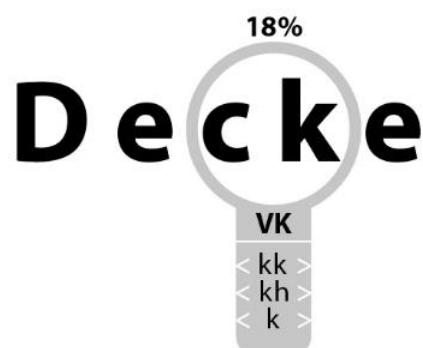
Teilaufgabe 1.1

Eine kuschelige Decke wärmt die Füße.

Teilaufgabenmerkmale

Kompetenzstufe	I
Lösungshäufigkeit (Decke wurde komplett richtig geschrieben)	64 %

Teilaufgabenbezogener Kommentar (mit Fehlerhäufigkeit in %)



Bei dem Testwort *Decke* liegt der Fokus auf der Vokalkürze (Fehlerkategorie: VK) bzw. auf der Schreibung des Silbengelenks. Insgesamt können bereits viele Schülerinnen und Schüler der dritten Klassenstufe dieses Wort komplett richtig schreiben. Für die Markierung der Vokalkürze ist die Konsonantendopplung notwendig: *Decke* statt **Deke*. Besonders ist hierbei, dass die Verdopplung von <k> durch das <ck> verschriftlicht werden muss. Die Voruntersuchungen zeigten, dass dies nur ungefähr 18 % der Drittklässlerinnen und Drittklässlern noch nicht gelingt. Darunter finden sich Schreibungen wie *Dekke*, *Deke* oder auch *Dekhe*.

Darüber hinaus werden noch weitere Fehler beim Schreiben des Wortes *Decke* produziert:

GK	25 %	schreiben das Wort klein statt groß (<d> / <D>)
AF	8 %	schreiben das Wort mit einem anderen Fehler als die zuvor genannten, z. B. • schreiben das Wort mit <ä> statt mit <e> (Fehlerkategorie: VA), z. B. <i>Däcke</i> • markieren in dem Wort eine Vokallänge, z. B. <i>Dehcke</i> oder <i>Deckeh</i>

Hinweis: Häufig kommen auch mehrere Fehler gleichzeitig im Wort vor, z. B. *däke*.

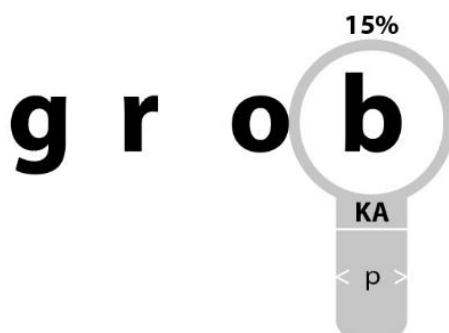
Teilaufgabe 1.2

Die Kartoffeln müssen nur g r o b gerieben werden.

Teilaufgabenmerkmale

Kompetenzstufe	I
Lösungshäufigkeit (grob wurde komplett richtig geschrieben)	68 %

Teilaufgabenbezogener Kommentar (mit Fehlerhäufigkeit in %)



Insgesamt können bereits viele Schülerinnen und Schüler der dritten Klassenstufe dieses Wort komplett richtig schreiben. Die konsonantische Ableitung bzw. Auslautverhärtung (Fehlerkategorie: KA) ist bei dem Testwort *grob* die zentrale Lupenstelle. Dass *grob* nicht mit <p>, sondern mit geschrieben wird, ergibt sich aus der Verlängerungsprobe (*grobe*).

Darüber hinaus werden noch weitere Fehler beim Schreiben des Wortes *grob* produziert:

GK	11 %	schreiben das Wort groß statt klein (<G> / <g>)
FG	8 %	schreiben das Wort mit <k> statt mit <g>, z. B. <i>krob</i>
VL	4 %	schreiben das Wort mit einer Vokallängenmarkierung, z. B. <i>groob</i> oder <i>grohb</i>
AF	12 %	schreiben das Wort mit einem anderen Fehler als die zuvor genannten, z. B. • schreiben das Wort mit einer Konsonantendopplung, um eine Vokalkürze zu markieren, z. B.

Hinweis: Häufig kommen auch mehrere Fehler gleichzeitig im Wort vor, z. B. *krop*

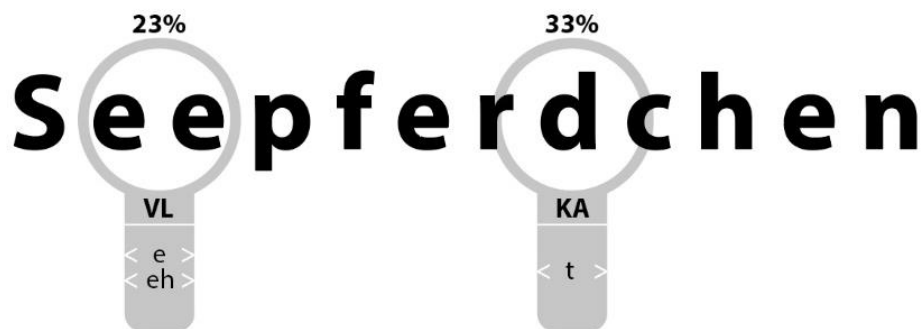
Teilaufgabe 1.3

Das Seepferdchen lebt im Meer.

Teilaufgabenmerkmale

Kompetenzstufe	II
Lösungshäufigkeit (Seepferdchen wurde komplett richtig geschrieben)	39 %

Teilaufgabenbezogener Kommentar (mit Fehlerhäufigkeit in %)



Insgesamt gelingt es nur wenigen Schülerinnen und Schülern, das Testwort komplett richtig zu schreiben. Nur ungefähr 39 % bewältigen diese Anforderung in den Voruntersuchungen. Erschwerend wirkt sich bei der Schreibung aus, dass es sich um ein zusammengesetztes Nomen handelt, bestehend aus „See“, „Pferd“ und dem unselbstständigen Morphem *-chen*. Dadurch gibt es auch zwei zentrale Lupenstellen, auf die in der Auswertung der Fokus liegt.

Bei dem Wort *See* liegt der Schwerpunkt auf der Vokallänge (Fehlerkategorie: VL): *See* statt **Se* oder **Seh*. Die Markierung der Vokallänge geschieht demnach durch die Verdopplung des Vokals. Die Voruntersuchungen zeigen, dass dies für wenige Schülerinnen und Schüler (23 %) noch eine Schwierigkeit darstellt.

Ungefähr 33 % der Drittklässlerinnen und Drittklässler produzieren hingegen noch Fehler bei der konsonantischen Ableitung im Wort *Pferd* (Fehlerkategorie: KA). Dass *Pferd* nicht mit *<t>* geschrieben wird, ergibt sich aus der Verlängerungsprobe (*Pferde*).

Darüber hinaus werden noch weitere Fehler beim Schreiben des Wortes *Seepferdchen* produziert:

GK	10 %	schreiben das Wort klein statt groß (<i><s></i> / <i><S></i>), teils aber auch groß im Binnenraum, z. B. <i>SeePferdchen</i> (9 %)
GZ	7 %	schreiben das Wort getrennt statt zusammen, z. B. <i>See Pferdchen</i> oder <i>See pferdchen</i>
FG	21 %	wählen <i><f></i> statt <i><pf></i> , z. B. <i>Seeferdchen</i>
UM	17 %	schreiben das gebundene bzw. unselbstständige Morphem falsch,

		z. B. <i>Seepferdschen</i> , <i>Seepferdchien</i> , <i>Seepferdchn</i>
AF	22 %	schreiben das Wort mit einem anderen Fehler als die zuvor genannten, z. B. • schreiben das Wort mit <ä> statt mit <e> (Fehlerkategorie: VA), z. B. <i>Seepfärdchen</i>

Hinweis: Häufig kommen auch mehrere Fehler gleichzeitig im Wort vor, z. B. *Seefertchin* oder *sehpfertschhen*

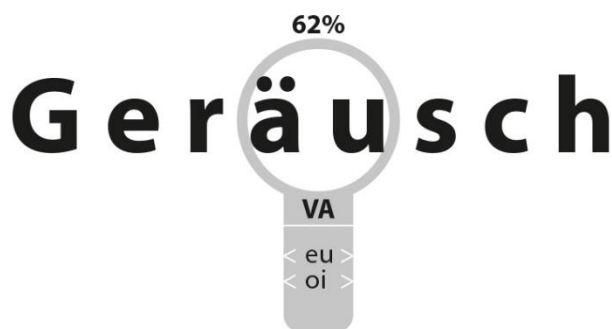
Teilaufgabe 1.4

In der Nacht hörte Nina ein Geräusch.

Teilaufgabenmerkmale

Kompetenzstufe	III
Lösungshäufigkeit (Geräusch wurde komplett richtig geschrieben)	22 %

Teilaufgabenbezogener Kommentar (mit Fehlerhäufigkeit in %)



Die Voruntersuchungen zeigten, dass es vielen Schülerinnen und Schülern der dritten Klassenstufe noch nicht gelingt, das Wort *Geräusch* komplett richtig zu schreiben. Bei diesem Testwort liegt ein Fall von vokalischer Ableitung vor (Fehlerkategorie: VA): Da die Grundform „*rauschen*“ ist, wird Geräusch mit <äu> und nicht mit <eu> geschrieben. Um für das

Phonem /ɔɪ/ das korrekte Graphem zu wählen, ist das Hinzuziehen des Stammprinzips (morphematisches Prinzip) notwendig.

Allerdings ist dies noch nicht für alle Schülerinnen und Schüler leicht zu erkennen. So treten beispielsweise auch solche Falschschreibungen auf:

gerosch *geroesch* *gerösch*

Darüber hinaus werden noch weitere Fehler beim Schreiben des Wortes *Geräusch* produziert:

GK	49 %	schreiben das Wort klein statt groß (<g> / <G>)
FG	21 %	wählen statt <sch> das falsche Graphem <ch>
AF	11 %	schreiben das Wort mit einem anderen Fehler als die zuvor genannten

Hinweis: Häufig kommen auch mehrere Fehler gleichzeitig im Wort vor, z. B. *gereuch*.

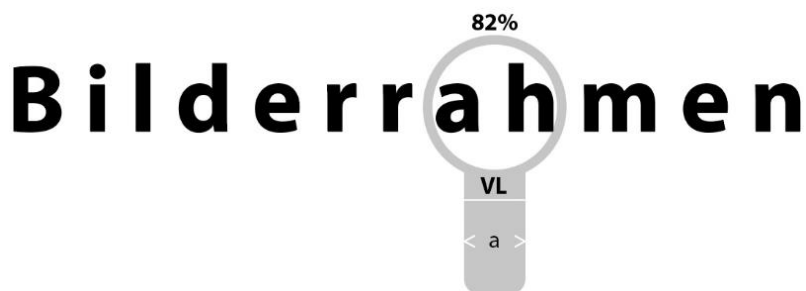
Teilaufgabe 1.5

Der Bilderrahmen ist gelb.

Teilaufgabenmerkmale

Kompetenzstufe	IV
Lösungshäufigkeit (Bilderrahmen wurde komplett richtig geschrieben)	13 %

Teilaufgabenbezogener Kommentar (mit Fehlerhäufigkeit in %)



Insgesamt gelingt es nur wenigen Schülerinnen und Schülern, dieses Testwort komplett richtig zu schreiben. Erschwerend wirkt sich dabei auch bei diesem Wort aus, dass es sich um ein zusammengesetztes Nomen handelt.

Bei dem Testwort *Bilderrahmen* liegt der Schwerpunkt auf der Vokallänge (Fehlerkategorie: VL): *Bilderrahmen* statt **Bilderramen*. Die Markierung der Vokallänge muss hier demnach durch das Dehnungs-h verschriftlicht werden. Dies stellt für die meisten Schülerinnen und Schüler noch eine große Schwierigkeit dar. In vielen Fällen wurde die Vokallänge nicht markiert, also nur ein *<a>* geschrieben. Ein falsches Graphem zur Markierung der Vokallänge, beispielsweise durch eine Verdopplung *<aa>*, trat nur sehr selten auf.

Der Fokus liegt demnach in der Auswertung auf dem Wort „*Rahmen*“. Bei dem Wort „*Bilder*“ wird auf eine zentrale Lupenstelle verzichtet. Gerade die konsonantische Ableitung stellt an dieser Stelle für viele Kinder kein Problem dar, da das Wort bereits im Plural steht, also bereits verlängert wird. Dass die Morphemgrenze noch für einige Drittklässlerinnen und Drittklässler Schwierigkeiten bereitet, ist erwartbar. Viele Kinder schreiben hier noch fehlerhaft, weil sie noch nicht systematisch auf Morphemgrenzen (MG) achten.

Darüber hinaus werden noch weitere Fehler beim Schreiben des Wortes *Bilderrahmen* produziert:

GK	6 %	schreiben das Wort klein statt groß (<i></i> / <i></i>)
MG	20 %	schreiben das Wort mit nur einem <i><r></i> an der Morphemgrenze, z. B. <i>Bilderahmen</i>
G/Z	8 %	schreiben das Wort getrennt statt zusammen, z. B. <i>Bilder rahmen</i> in seltenen Fällen zudem groß im Binnenraum (3 %), z. B. <i>Bilder Rahmen</i>
VK	10 %	markieren eine falsche Vokalkürze durch einen Doppelkonsonanten, z. B. <i>Bilderrahmmen</i>

		schreiben das Wort mit einem anderen Fehler als die zuvor genannten, z. B. schreiben das Wort <i>Bild</i> mit <t> und nicht mit <d> (Fehlerkategorie: KA)
AF	17 %	<u>Belt er Rahmen</u> - schreiben das Wort <i>Bild</i> mit <ie> statt mit <i> und markieren so eine Vokallänge <u>BieLderamen</u> - produzieren einen Fehler beim unselbstständigen Morphem (–er), z. B. „Bildarahmen“ oder „Bildrrahmen“

Hinweis: Häufig kommen auch mehrere Fehler gleichzeitig im Wort vor, z. B. „bilderrahmen“.

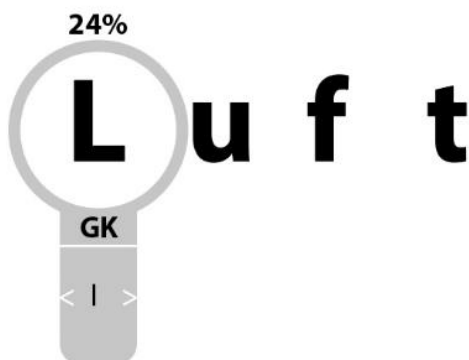
Teilaufgabe 1.6

Pia mag frische Luft.

Teilaufgabenmerkmale

Kompetenzstufe	I
Lösungshäufigkeit (Luft wurde komplett richtig geschrieben)	72 %

Teilaufgabenbezogener Kommentar (mit Fehlerhäufigkeit in %)



Das Testwort *Luft* kann als „lauttreu“ eingestuft werden. Erwartungsgemäß gelingt den meisten Schülerinnen und Schülern die Schreibung bereits in der dritten Jahrgangsstufe. Die Schreibung erfolgt auf der alphabetischen „Stufe“. Der Fokus soll hier auf der Großschreibung liegen, was bereits in den meisten Fällen gelingt. Mögliche Übergeneralisierungen (z. B. Fehler hinsichtlich der Vokalkürze, Fehlerkategorie: VK, **Lufft*) finden sich kaum.

Darüber hinaus werden noch weitere Fehler beim Schreiben des Wortes *Luft* produziert:

VK	2 %	schreiben das Wort mit <ff> statt mit <f>
AF	3 %	schreiben das Wort mit einem anderen Fehler als die zuvor genannten

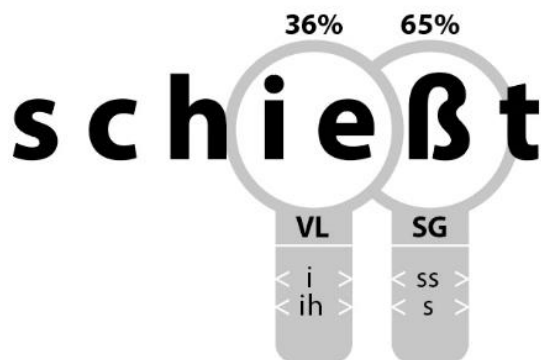
Teilaufgabe 1.7

Du schießt ein Tor.

Teilaufgabenmerkmale

Kompetenzstufe	III
Lösungshäufigkeit (schießt wurde komplett richtig geschrieben)	27 %

Teilaufgabenbezogener Kommentar (mit Fehlerhäufigkeit in %)



Insgesamt gelingt es nur wenigen Schülerinnen und Schülern, dieses Testwort komplett richtig zu schreiben. Bei dem Testwort *schießt* liegt der Schwerpunkt auf der Vokallänge (Fehlerkategorie: VL): *schießt* statt **schißt*. Die Voruntersuchungen zeigen, dass dies für einige Drittklässlerinnen und Drittklässler noch eine große Schwierigkeit darstellt. In mehreren Fällen wurde die Vokallänge nicht markiert, also nur das einfache <i> geschrieben. Ein falsches Graphem zur

Markierung der Vokallänge, beispielsweise durch <ih>, trat jedoch auch in einigen Fällen auf. Hier wird zwar die Vokallänge erkannt, jedoch das falsche Kürzezeichen gewählt.

Verlangt ist darüber hinaus die Richtigschreibung des speziellen Graphems <ß> (Fehlerkategorie: SG). Eine Anforderung, die erwartungsgemäß noch nicht alle Schülerinnen und Schüler der dritten Jahrgangsstufe beherrschen. Die Schreibung des <ß> hängt mit der vorherigen Lupenstelle, der Vokallänge, zusammen. Nach langem Vokal wird in diesem Fall das spezielle Graphem <ß> geschrieben. Die Schreibung mit <ss> würde hingegen eine Vokalkürze markieren.

Darüber hinaus werden noch weitere Fehler beim Schreiben des Wortes *schießt* produziert:

GK	28 %	schreiben das Wort groß statt klein (<s> / <S>)
FG	2 %	wählen statt <sch> das falsche Graphem <ch> oder <s>
AF	5 %	schreiben das Wort mit einem anderen Fehler als die zuvor genannten

Hinweis: Häufig kommen auch mehrere Fehler gleichzeitig im Wort vor, z. B. „*Schist*“.

Teilaufgabe 1.8

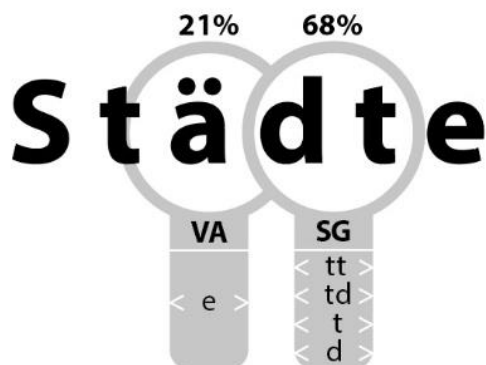
Die Städte sind auf der Landkarte rot markiert.

Teilaufgabenmerkmale

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

Lösungshäufigkeit (Städte wurde komplett richtig geschrieben)	25 %
--	------

Teilaufgabenbezogener Kommentar (mit Fehlerhäufigkeit in %)



Die Voruntersuchungen zeigen, dass es vielen Schülerinnen und Schülern der dritten Klassenstufe noch nicht gelingt, das Wort *Städte* komplett richtig zu schreiben. Gerade durch das spezielle Graphem *<dt>* stellt dieses Testwort eine besondere Schwierigkeit dar. Dennoch ist das Wort *Städte* sowie vor allem die Grundform *Stadt* ein für Drittklässlerinnen und Drittklässler bekanntes Wort, sowohl im mündlichen als auch schriftlichen Sprachgebrauch.

Die zentrale Lupenstelle der Auswertung liegt auf der Richtigschreibung des speziellen Graphems *<dt>*. Ungefähr 68 % der Kinder schreiben das Wort an dieser Stelle falsch. Die Falschschreibungen fallen aber auch innerhalb der Lupenstelle heterogen aus und ermöglichen weitere Schlussfolgerungen. Werden zumindest die falschen Grapheme *<tt>* oder auch *<td>* geschrieben, kann davon ausgegangen werden, dass nur das spezielle Graphem *<dt>* selbst problematisch ist, die Vokalkürze aber erkannt wurde. Bei Schreibungen mit einem einfachen *<t>* oder *<d>* wurde die Vokalkürze durch Doppelkonsonanten nicht erkannt bzw. markiert.

Auch die vokalische Ableitung wird von einigen Schülerinnen und Schülern noch nicht markiert (Fehlerkategorie: VA): **Stedte*. Da die Grundform „*Stadt*“ ist, wird *Städte* mit *<ä>* und nicht mit *<e>* geschrieben.

Darüber hinaus werden noch weitere Fehler beim Schreiben des Wortes *Städte* produziert:

GK	14 %	schreiben das Wort klein statt groß (<i><s></i> / <i><S></i>)
SG	6 %	schreiben <i><scht></i> oder <i><schd></i> statt <i><st></i>
AF	7 %	schreiben das Wort mit einem anderen Fehler als die zuvor genannten, z. B. markieren in dem Wort eine Vokallänge, z. B. 

Hinweis: Häufig kommen auch mehrere Fehler gleichzeitig im Wort vor, z. B. „*stete*“.

Teilaufgabe 1.9

Der Dieb sollte eingesperrt werden.

Teilaufgabenmerkmale

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

Lösungshäufigkeit (eingesperrt wurde komplett richtig geschrieben)	13 %
---	------

Teilaufgabenbezogener Kommentar (mit Fehlerhäufigkeit in %)



Die zentrale Lupenstelle, die sich der orthografischen Strategie zuordnen lässt, ist auf die Vokalkürze (Fehlerkategorie: VK) bezogen, **eingespert* statt *eingesperrt*. In den meisten Fällen fehlt die Markierung der Vokalkürze, das Wort wird also nur mit einem <r> geschrieben. Die Voruntersuchungen zeigten, dass diese Lupenstelle den Schülerinnen und Schülern der dritten Klassenstufe insgesamt am schwersten gefallen ist.

Vermutlich wirkt sich auf die Schreibung erschwerend aus, dass das Wort *einsperren* hier als Partizip auftritt.

Darüber hinaus werden noch weitere Fehler beim Schreiben des Wortes *eingesperrt* produziert:

GK	15 %	schreiben das Wort groß statt klein (<E> / <e>)
FG	22 %	schreiben das Wort nicht mit dem Graphem <sp>, sondern z. B. mit <schp> oder <chb>
AF	25 %	schreiben das Wort mit einem anderen Fehler als die zuvor genannten, z. B. • schreiben das Wort mit <ä> statt mit <e> (Fehlerkategorie: VA), z. B. <i>eingespärrt</i> • schreiben das unselbstständige Morphem (ein-) oder (ge-) falsch, z. B. <i>eingsperrt</i>, <i>einkesperrt</i>, <i>engesperrt</i> • schreiben das Wort getrennt statt zusammen, z. B. <i>ein gesperrt</i> • schreiben das Wort mit <d> statt mit <t>, z. B. <i>eingesperrd</i>

Hinweis: Häufig kommen auch mehrere Fehler gleichzeitig im Wort vor, z. B. „*engeschperrt*“.

Teilaufgabe 1.10

An der Jacke hängt ein Faden.

Teilaufgabenmerkmale

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

Lösungshäufigkeit (Faden wurde komplett richtig geschrieben)	60 %
---	------

Teilaufgabenbezogener Kommentar (mit Fehlerhäufigkeit in %)



Das Testwort *Faden* kann wie *Luft* als „lauttreu“ eingestuft werden. Die richtige Schreibung gelingt bereits auf der alphabetischen „Stufe“. Die Großschreibung gelang in der Voruntersuchung ungefähr 79 % der Schülerinnen und Schüler. Erleichternd dürfte sich auswirken, dass es sich bei dem Testwort um ein Konkretum handelt.

Darüber hinaus werden noch weitere Fehler beim Schreiben des Wortes *Faden* produziert:

VL	12 %	schreiben das Wort mit einem Dehnungs-h, um eine Vokallänge zu markieren, z. B. <i>Fahden</i> oder markieren die Vokallänge durch ein anderes Graphem, z. B. <i>Farden</i> oder <i>Fahrden</i>
FG	6 %	schreiben das Wort mit <pf> oder <v>, z. B. <i>Pfaden</i>
AF	7 %	schreiben das Wort mit einem anderen Fehler als die zuvor genannten

Hinweis: Häufig kommen auch mehrere Fehler gleichzeitig im Wort vor, z. B. „*varden*“.

Aufgabe 2: Korrekturaufgabe

Mia übt schreiben

Mia war mit ihren Eltern im Wald und schreibt auf, was es zu sehen gab. Sie kann noch nicht so gut schreiben und macht einige Fehler.

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

Verbessere auf der Linie darüber. Schreibe wie im Beispiel.



Beispiel: ~~Wir~~

Ausflug

~~Wier~~ haben gestern einen ~~Ausfluk~~ gemacht.

Aufgabenbezogener Kommentar

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

Zwei Hinweise zu den im Folgenden abgedruckten Teilaufgaben und Lösungen:

1. Die Auswertung der Teilaufgabe geschieht unter Berücksichtigung von Lupenstellen. Die Fehlerkategorien sind: Vokalkürze (VK), Spezielle Grapheme (SG), Konsonantische (KA) und Vokalische Ableitung (VA).
2. In der Auswertung entscheiden Sie bei jeder Teilaufgabe zunächst, ob ein falsch geschriebenes Wort richtig korrigiert wurde oder nicht. Wenn das Wort nicht vollständig richtig korrigiert wurde, prüfen Sie im nächsten Schritt, ob zumindest die jeweilige Lupenstelle richtig korrigiert wurde oder nicht. Schließlich ermitteln Sie, ob die Schülerinnen und Schüler in dem Satz eines oder mehrere der anderen, richtig geschriebenen Wörter korrigiert haben. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler bei dieser Aufgabe ein korrekt geschriebenes Wort durch eine Korrektur verfälscht hat, ist dies als Fehler zu behandeln. Sie finden also zu jeder Teilaufgabe mehrere Auswertungskategorien, die sich auf einzelne Wörter, eine Lupenstelle in einem Wort und den ganzen Satz beziehen.

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

- Arbeitstechniken nutzen: [...] Texte auf orthografische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.f)
- über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.d)

Die umfangreichen Voruntersuchungen zeigten, dass die Schülerinnen und Schüler häufig nicht das falsch geschriebene Wort durchstreichen, sondern direkt die Korrektur darüber

schreiben. Das Fehlen des Durchstreichens wird allerdings nicht negativ ausgelegt. Die Korrektur kann regulär betrachtet werden.

Auch kam es vermehrt vor, dass der gesamte Satz noch einmal abgeschrieben wurde. Wenn dabei das falsch geschriebene Wort richtig korrigiert wurde und die restlichen Wörter einfach nur richtig (!) abgeschrieben wurden, kann dies als normaler Lösungsversuch gewertet werden.

Teilaufgabe 2.1



Dort waren wir echt erschrocken!

Teilaufgabenmerkmale

für das zu korrigierende Wort erschrocken :	
Kompetenzstufe	I
Lösungshäufigkeit	49 %
für die Nichtbearbeitung der richtig geschriebenen Wörter:	
Kompetenzstufe	I
Lösungshäufigkeit	77 %

erschrocken			Im Satz wird ein anderes Wort korrigiert.
wird nicht vollständig korrigiert	VK (ck) wird nicht korrigiert	anderer Fehler wird eingebaut	
51 %	48 %	47 %	23 %

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Um die Teilaufgabe richtig zu lösen, müssen die Schülerinnen und Schüler die Falschschreibung *erschrocken identifizieren und korrigieren. Die Lupenstelle bezieht sich auf die Vokalkürze (VK). Die Markierung der Vokalkürze muss durch die Konsonantendopplung erfolgen: *erschrocken* statt *erschrocken. Besonders ist hierbei, dass die Verdopplung von <k> durch das <ck> verschriftlicht werden muss. Dies gelingt ungefähr 52 % der Schülerinnen und Schüler.

Es kommt mitunter vor, dass zwar die Vokalkürze richtig korrigiert wird, darüber hinaus aber ein anderer Fehler eingebaut wird, beispielsweise eine Großschreibung:

Erschrocken

Häufig wird allerdings auch nicht die Vokalkürze als Fehler erkannt, sondern das Wort an anderer Stelle korrigiert, z. B.

Erschrocken
~~erschrockett!~~

In einigen Fällen wird das falsch geschriebene Wort nur abgeschrieben, ohne etwas zu korrigieren, oder ein komplett anderes Wort im Satz korrigiert, z. B.

~~sind~~ sind
Dort ~~wären~~ wir echt erschrocken!

Gerade die letzten beiden Fälle sind über die kompletten Korrektursätze hinweg häufig aufgetreten. Hierauf wird im Folgenden aber nicht mehr explizit eingegangen.

Teilaufgabe 2.2

~~Schturm~~
Ein Schturm hat viel kaput gemacht.

Teilaufgabenmerkmale

für das zu korrigierende Wort Sturm :	
Kompetenzstufe	I
Lösungshäufigkeit	54 %
für das zu korrigierende Wort kaputt :	
Kompetenzstufe	V
Lösungshäufigkeit	10 %
für die Nichtbearbeitung der richtig geschriebenen Wörter:	
Kompetenzstufe	I
Lösungshäufigkeit	91 %

Schturm			kaput			Im Satz wird ein anderes Wort korrigiert.
wird nicht vollständig korrigiert	SG (St) wird nicht korrigiert	anderer Fehler wird eingebaut	wird nicht vollständig korrigiert	VK (tt) wird nicht korrigiert	anderer Fehler wird eingebaut	
46 %	41 %	41 %	90 %	89 %	87 %	9 %

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Um die Teilaufgabe richtig zu lösen, müssen die Schülerinnen und Schüler die Falschschreibungen **Schturm* und **kaput* identifizieren und korrigieren.

Die Lupenstelle bei dem Testwort *Schturm* bezieht sich auf das spezielle Graphem <st>. Es muss erkannt werden, dass dieses nicht als <scht> auftritt. Es kommt mitunter vor, dass zwar das spezielle Graphem richtig korrigiert wird, darüber hinaus aber ein anderer Fehler eingebaut wird, beispielsweise eine Kleinschreibung:

sturm

In manchen Falschschreibungen finden sich Doppelkonsonanten, also ein Fehler hinsichtlich einer Vokalkürze, z. B.

Schturmm Sturkm

Die Lupenstelle bei dem Testwort *kaput* bezieht sich auf die Vokalkürze (VK). Die Markierung der Vokalkürze muss durch die Konsonantendopplung erfolgen: *kaputt* statt **kaput*. Dies gelingt nur ungefähr 11 % der Drittklässlerinnen und Drittklässler.

In mehreren Fällen wird zwar erkannt, dass in dem Wort eine Vokalkürze vorliegt, diese jedoch an falscher Stelle markiert, z. B.

kapput

Teilaufgabe 2.3



Aber die Waldarbeiter reumen jetzt



alles auf.

Teilaufgabenmerkmale

für das zu korrigierende Wort räumen :	
Kompetenzstufe	II
Lösungshäufigkeit	33 %
für das zu korrigierende Wort alles :	
Kompetenzstufe	I
Lösungshäufigkeit	70 %

für die Nichtbearbeitung der richtig geschriebenen Wörter:	
Kompetenzstufe	I
Lösungshäufigkeit	83 %

reumen			ales			Im Satz wird ein anderes Wort korrigiert.
wird nicht vollständig korrigiert	VA (äu) wird nicht korrigiert	anderer Fehler wird eingebaut	wird nicht vollständig korrigiert	VK (ll) wird nicht korrigiert	anderer Fehler wird eingebaut	
67 %	65 %	65 %	30 %	26 %	29 %	17 %

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Um die Teilaufgabe richtig zu lösen, müssen die Schülerinnen und Schüler die Falschschreibungen **reumen* und **ales* identifizieren und korrigieren.

Bei dem Wort „räumen“ muss erkannt werden, dass für das Phonem /[ɔ̃] / nicht das Graphem <eu>, sondern das Graphem <äu> zu schreiben ist. Die Lupenstelle gehört zur vokalischen Ableitung (VA). Die korrekte Schreibung lässt sich mithilfe des Stammprinzips (morphematisches Prinzip) ermitteln.

In manchen Falschschreibungen finden sich Doppelkonsonanten, also ein Fehler hinsichtlich einer Vokalkürze, z. B.

reummen

Die Lupenstelle bei dem Testwort *ales* bezieht sich auf die Vokalkürze (VK). Die Markierung der Vokalkürze muss auch hier durch die Konsonantendopplung erfolgen: *alles* statt **ales*.

Teilaufgabe 2.4



Dabei sammeln sie viele Este vom Boden.

Teilaufgabenmerkmale

für das zu korrigierende Wort sammeln :	
Kompetenzstufe	I
Lösungshäufigkeit	55 %
für das zu korrigierende Wort Äste :	
Kompetenzstufe	III
Lösungshäufigkeit	29 %
für die Nichtbearbeitung der richtig geschriebenen Wörter:	
Kompetenzstufe	I
Lösungshäufigkeit	94 %

sammeln			Este			Im Satz wird ein anderes Wort korrigiert.
wird nicht vollständig korrigiert	VK (mm) wird nicht korrigiert	anderer Fehler wird eingebaut	wird nicht vollständig korrigiert	VA (Ä) wird nicht korrigiert	anderer Fehler wird eingebaut	
45 %	42 %	43 %	71 %	69 %	68 %	6 %

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Um die Teilaufgabe richtig zu lösen, müssen die Schülerinnen und Schüler die Falschschreibungen **sammel*n und **Este* identifizieren und korrigieren.

Die Lupenstelle bei dem Testwort *sammeln* bezieht sich auf die Vokalkürze (VK). Die Markierung der Vokalkürze muss auch hier durch die Konsonantendopplung erfolgen: *sammeln* statt **sammel*n. In wenigen Fällen wird das Wort in die Vergangenheit gesetzt, z. B.

sammelten

Bei dem Wort „Äste“ steht die vokalische Ableitung (VA) im Mittelpunkt. Die korrekte Schreibung lässt sich mithilfe des Stammprinzips (morphematisches Prinzip) ermitteln. Da die Grundform „Ast“ ist, wird Äste mit <ä> und nicht mit <e> geschrieben. In manchen Falschschreibungen wird zwar die Lupenstelle korrigiert, aber ein anderer Fehler eingebaut, z. B.

äste

Teilaufgabe 2.5



Gestern Abent waren sie aber noch



nicht fertich.

Teilaufgabenmerkmale

für das zu korrigierende Wort Abend :	
Kompetenzstufe	I
Lösungshäufigkeit	45 %
für das zu korrigierende Wort fertig :	
Kompetenzstufe	I
Lösungshäufigkeit	50 %
für die Nichtbearbeitung der richtig geschriebenen Wörter:	
Kompetenzstufe	I
Lösungshäufigkeit	90 %

Abent			fertich			Im Satz wird ein anderes Wort korrigiert.
wird nicht vollständig korrigiert	KA (d) wird nicht korrigiert	anderer Fehler wird eingebaut	wird nicht vollständig korrigiert	KA (ig) wird nicht korrigiert	anderer Fehler wird eingebaut	
55 %	52 %	53 %	50 %	47 %	48 %	10 %

Teilaufgabenbezogener Kommentar

Um die Teilaufgabe richtig zu lösen, müssen die Schülerinnen und Schüler die Falschschreibungen **Abent* und **fertich* identifizieren und korrigieren.

Die konsonantische Ableitung bzw. Auslautverhärtung (Fehlerkategorie: KA) ist bei dem Testwort *Abend* zentral. Dass *Abend* nicht mit <t>, sondern mit <d> geschrieben wird, ergibt sich aus der Verlängerungsprobe (*Abende*). Nur ungefähr die Hälfte der Schülerinnen und Schüler konnte dies in den Voruntersuchungen richtig korrigieren. Auch hier wird in manchen Falschschreibungen zwar die Lupenstelle korrigiert, aber ein anderer Fehler eingebaut, z. B.

abend

Bei dem Testwort *fertig* können die Drittklässlerinnen und Drittklässler durch verschiedene Überlegungen zur richtigen Schreibung gelangen. Ist das unselbstständige Morphem –ig,

welches für Adjektive typisch ist, bekannt, kann auf dieses Wissen zurückgegriffen werden. Das Wort *fertig* ist ein für die Kinder eher bekanntes Adjektiv, sowohl im mündlichen als auch schriftlichen Sprachgebrauch. Darüber hinaus kann auch über die konsonantische Ableitung die richtige Schreibung produziert werden. Dass *fertig* nicht mit <ich>, sondern mit <ig> geschrieben wird, ergibt sich aus der Verlängerungsprobe (*fertige*). Auch hier konnte ungefähr die Hälfte der Schülerinnen und Schüler dies in den Voruntersuchungen nicht richtig korrigieren. Es lohnen sich weitere Überprüfungen, welche der beiden Lupenstellen an dieser Stelle für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler tatsächlich die Schwierigkeit darstellt.

In mehreren Fällen wird das Wort statt mit <f> mit <v> geschrieben, z. B.

vertich

Anregungen für den Unterricht

Die folgenden Bemerkungen beziehen sich ausschließlich auf die Arten von Aufgaben, die in KERMIT-3 2025 vorkommen.

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

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

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

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

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

8. Literaturverzeichnis

- Abraham, U. (2012). *Fantastik in Literatur und Film. Eine Einführung für Schule und Hochschule* (= Grundlagen der Germanistik; 50). Berlin: Schmidt.
- Böhme, K., Engelbert, M. & Weirich, S. (2017). Beschreibung der im Fach Deutsch untersuchten Kompetenzen. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 20–30). Münster: Waxmann.
- Bremerich-Vos, A. & Böhme, K. (2009). Lesekompetenzdiagnostik – die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Bereich Lesen. In D. Granzer, O. Köller & A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik: Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 228–261). Weinheim: Beltz.
- Bremerich-Vos, A., Böhme, K., Krelle, M., Weirich, S. & Köller, O. (2017). Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 53–70). Münster: Waxmann.
- Eisenberg, P. & Feilke, H. (2001). Rechtschreiben erforschen. In *Praxis Deutsch*, 170, 6–15.
- Feilke, H. (2011). Zeitungstexte. *Praxis Deutsch*, 225, 4–13.
- Gold, A., Behrendt, S., Lauer-Schmaltz, M. & Rosebrock, C. (2013). Förderung der Leseflüssigkeit in dritten Grundschulklassen. In C. Rosebrock & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell* (S. 203–218). Beltz Juventa.
- Hoppe, I. (2012). *In Lesewelten hineinwachsen. Leseförderung in der flexiblen Schulanfangsphase*. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Zugriff am 16.01.2024. Verfügbar unter https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/publikationen_grundschule/Lesewelten.pdf
- Kirsch, I. S., Jungeblut, A. & Mosenthal, P. B. (1998). The measurement of adult literacy. In T. S. Murray, I. S. Kirsch & L. Jenkins (Hrsg.), *Adult literacy in OECD countries: Technical report on the first international adult literacy survey* (S. 105–134). Washington, DC: U.Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Krelle, M. (2015). *Leseverstehen im Kontext der Vergleichsarbeiten für die dritte Jahrgangsstufe im Fach Deutsch – Leistungen und Grenzen eines diagnostischen Instruments zur Sprachförderung*. Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und

- Krelle, M., Dämmer, J. & Teuscher, M. (2023). *Vergleichsarbeiten 2023. 3. Jahrgangsstufe (VERA-3). Deutsch – Didaktische Handreichung. Teil III. Handreichung für den Unterricht und didaktischer Aufgabenkommentar – Lesen*. Berlin: IQB.
- Krelle, M., Dämmer, J. & Yahouzade, M. (2022). Didaktische Handreichung Teil III – Handreichungen für den Unterricht und didaktischer Aufgabenkommentar Rechtschreibung. In IQB (Hrsg.), *Vergleichsarbeiten 2017 3. Jahrgangsstufe (VERA-3)*. Berlin: IQB.
- Krelle, M., Teuscher, M. & Ziethlow, K. (2024). *Vergleichsarbeiten 2024. 3. Jahrgangsstufe (VERA-3). Deutsch – Didaktische Handreichung. Teil III. Handreichung für den Unterricht und didaktischer Aufgabenkommentar – Lesen*. Berlin: IQB.
- Krelle, M., Teuscher, M. & Ziethlow, K. (2025). Didaktische Handreichung Teil II – Fachdidaktische Orientierung. In IQB (Hrsg.), *Vergleichsarbeiten 2025 3. Jahrgangsstufe (VERA-3)*. Berlin: IQB.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) – Beschluss vom 15.10.2004*. Wolters Kluwer.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2013). *Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ – Primarbereich*. Auf Grundlage des Ländervergleichs 2011 überarbeiteter Entwurf in der Version vom 13. Februar 2013.
- Lieber, G. (2019). Wissen kindgerecht klein geschnitten, in Form gebracht und verpackt. In: Knopf, J./Abraham, U. (Hrsg.), *BilderBücher. Band 1: Theorie*. (S. 85–92). Schneider.
- Menzel, W. & Richter, I. (2010). *Kleeblatt: Das Wörterbuch für Grundschul Kinder*. Braunschweig: Schroedel.
- Nikolajeva, M. (1988): *The Magic Code. The Use of Magic Patterns in Fantasy for Children*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 9., aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Scheerer-Neumann, G. (1986). *Wortspezifisch: JA – Wortbild: NEIN*. In H. Brügelmann (Hrsg.): *ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (S. 171–185). Konstanz: Faude.
- Spinner, K. H. (2010). Fantastische Kinderliteratur und literarisches Verstehen. *Deutsch differenziert*, 1, 10–12.
- Stabler, E. (2019). Filius – Flüssigkeit im Lesen mit unterschiedlichen Sachhörtexten trainieren. In: Stabler, E. (Hrsg.), *ELIS – Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen. Ein Kompendium zur gegenwärtigen Leseförderung in der Primarstufe*. Graz.
- Staiger, M. (2018). *Serien und seriellles Erzählen im Deutschunterricht. Einführende Überlegungen und Glossar* (S. 2–4). Der Deutschunterricht (6). Hannover: Friedrich Verlag.

Vach, K. (2013). *Sachtexte. (Lern-)Potenziale von Sachtexten*. Grundschrift Deutsch, 39, 4–7.

9. Literaturhinweise

August, G. & Dehn, M. (2020). *Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen* (6. Aufl.). Stuttgart: Klett.

Betzel, D. & Droll, H. (2020). *Orthographie. Schriftstruktur und Rechtschreibdidaktik*. Paderborn: Schöningh.

Jeuk, S. & Schäfer, J. (2019). *Schriftsprache erwerben – Didaktik für die Grundschule* (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

Kleinschmidt-Bräutigam, M., Babbe, K., Terhechte-Mermeroglu, F. (2013). *Mit Kindern den Wortschatz entdecken. Handreichung zum (Grund-)Wortschatzlernen*. Berlin: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Zugriff am 03.01.2022. Verfügbar unter https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/Wortschatz_entdecken_2013.pdf

Müller, A. (2017). *Rechtschreiben lernen: Die Schriftkultur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett.

QUA-LiS NRW (2016): *Qualitative Fehleranalyse als Instrument der Diagnose*. Zugriff am 03.01.2022. Verfügbar unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/Handreichung_Deutsch_Rechtschreibung.pdf

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

10. Linkverzeichnis

IQB-Bildungstrend 2016, Bericht:

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

KMK-Bildungsstandards:

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

Kompetenzstufenmodell Rechtschreibung:

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

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

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

Sprachbildung und Leseförderung in Berlin:

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

VERA-Aufgaben vergangener Durchgänge:

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

11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Erwerb der Rechtschreibstrategien, in Anlehnung an Scheerer-Neumann et al. (2010).....	8
Abbildung 2: Zuhören als mehrstufiger Prozess der Informationsverarbeitung (Imhof, 2010, S. 19).....	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Abbildung 3: Routine der Lautlese-Tandems (nach Rosebrock, Gold, Nix & Rieckmann, 2017; zit. nach Gold, 2018, S. 82.....	15
Abbildung 4: Zuhören im Unterricht (nach Müller, 2004, S. 11; Krelle, 201, S. 57–58, gekürzt).....	Fehler! Textmarke nicht definiert.

Ausgewählte Zusatzmaterialien

Zeitschriften

Deutsch differenziert – Zeitschrift für die Grundschule (Westermann)

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

Ausgabe 2/2023 Hörtexte – Alle Kompetenzbereiche ansprechen

Ausgabe 4/2022 Sprechen und Zuhören – Mündlichkeit

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

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

Ausgabe 1/2020: Sachtexte – Anschlusskommunikation anleiten und gestalten

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

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

Grundschule Deutsch (Friedrich Verlag)

Ausgabe 80/2023 Einfach nur zuhören!?

Ausgabe 78/2023: Mut zum Vorlesen

Ausgabe 77/2023: Lernprozesse im Lesen und Schreiben

Ausgabe 76/2022: Reime, Gedichte, Sprachspiele

Ausgabe 73/2022: Sachbücher

Ausgabe 69/2021: Lesen und Schreiben lernen

Ausgabe 68/2020: Literatur in die Schule bringen

Ausgabe 65/2020: Deutschunterricht digital

Ausgabe 55/2017: Vorlesen

Ausgabe 53/2017: In Geschichten eintauchen

Ausgabe 52/2016: Hören und Zuhören

Ausgabe 39/2013: Sachtexte multimedial

Audio CD 4/2006: Hörbücher in der Grundschule

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

Praxis Grundschule (Westermann)

Ausgabe 2/2023: Lesen+ – Digitale Textwelten erschließen

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

Ausgabe 1/2020: Zuhören – Kompetenzen und Strategien

Praxis Deutsch – Zeitschrift für den Deutschunterricht (Friedrich Verlag)

Ausgabe 303/2024: Zuhören

Ausgabe 292/2022: Digitales Lesen und Schreiben

Ausgabe 281/2020: Textprozeduren: Lesen und Schreiben

Ausgabe 272/2018: Literatur inklusiv

Webseiten

Hinweise zur durchgängigen Zuhörförderung (siehe S. **Fehler! Textmarke nicht definiert.** in diesem Dokument):

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

KMK-Bildungsstandards ausführlich (siehe S. 5 in diesem Dokument):

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

Lesekompetenz nach Rosebrock (2012) ausführlich erklärt (siehe S. 6 in diesem Dokument):

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

Beispiele Methoden zur Förderung der Lesemotivation (siehe S. 6 in diesem Dokument):

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

KMK-Bildungsstandards ausführlich (siehe S. **Fehler! Textmarke nicht definiert.** in diesem Dokument):

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

KMK-Bildungsstandards für den Unterricht erklärt (siehe S. **Fehler! Textmarke nicht definiert.** in diesem Dokument):

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

Lern- und Testaufgaben unterscheiden können (siehe S. **Fehler! Textmarke nicht definiert.** in diesem Dokument):

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

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

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

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

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

Hörverstehen nach Imhof (2010) ausführlich erklärt (siehe S. **Fehler! Textmarke nicht definiert.** in diesem Dokument):

- https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3228/pdf/Imhof_2010_Zuhoeren_D_A.pdf (Stand: 19.02.2024)
- Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards (siehe S. 11 in diesem Dokument):
<https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm> (Stand: 14.02.2024)
- Hinweise zur durchgängigen Leseförderung (siehe S. 13 in diesem Dokument):
<https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-handreichung-durchgaengige-lesefoerderung.pdf>
(Stand: 14.02.2024)
- Forschungsstand zum Hörverstehen ausführlich (siehe S. **Fehler! Textmarke nicht definiert.** in diesem Dokument):
https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17208/pdf/Didaktik_Deutsch_2014_36_Behrens_Krelle_Hoerverstehen_Ein_Forschungsueberblick.pdf (Stand: 19.02.2024)
- Hinweise zu den Grenzen von Zuhörtests (siehe S. **Fehler! Textmarke nicht definiert.** in diesem Dokument):
https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3229/pdf/Behrens_2010_Kompetenzmodell_zum_Zuhoeren_D_A.pdf (Stand: 19.02.2024)
- VERA-Beispielaufgaben für die Primarstufe Deutsch (siehe S. **Fehler! Textmarke nicht definiert.** in diesem Dokument):
<https://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben/dep/> (Stand: 19.02.2024)
- Übersicht weiterer Diagnosemöglichkeiten (siehe S. 14 in diesem Dokument):
<https://biss-sprachbildung.de/ueber-biss/biss-module/primarstufe-modul-p3-diagnose-und-foerderung-der-lesefluessigkeit-und-ihrer-voraussetzungen/> (Stand: 14.02.2024)
- Skala zur Einschätzung der Intonationsfähigkeit – ein Hilfsmittel zur weiteren Diagnose (siehe S. 14 in diesem Dokument):
<https://biss-sprachbildung.de/btools/skala-zur-einschaetzung-der-intonationsfaehigkeit-des-phrasierten-lesens/> (Stand: 14.02.2024)
- Beispielübungen zur Segmentierung von Wörtern (siehe S. 14 in diesem Dokument):
<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesecurriculum/Leseuebungen/Segmentierung.pdf> (Stand: 14.02.2024)
- Eine Handreichung zum Schriftspracherwerb (siehe S. 14 in diesem Dokument):
<https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=116> (Stand: 14.02.2024)
- Über dialogisches Lesen (siehe S. 14 in diesem Dokument):
<https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-broschuere-dialogisches-lesen-in-kitas.pdf>
(Stand: 14.02.2024)
- Einfache Gespräche über Literatur als Beispiel in der vierten Jahrgangsstufe (siehe S. 14 in diesem Dokument):
<https://www.friedrich-verlag.de/shop/kinderliteratur-werten-516301> (Stand: 14.02.2024)
- Lautlese-Tandems für den Unterricht erklärt (siehe S. 15 in diesem Dokument):
<https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-broschuere-lautlese-tandems.pdf> (Stand: 14.02.2024)

Stiftung Lesen (siehe S. 15 in diesem Dokument):

<https://www.stiftunglesen.de> (Stand: 14.02.2024)

Lesestrategien in der Grundschule: Beispiel „Lese piloten“ (siehe S. 15 in diesem Dokument):

<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesepilot> (Stand: 14.02.2024)

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

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

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

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

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

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

Unterricht zuhörfreundlicher gestalten mit *Hörclubs* (siehe S. **Fehler! Textmarke nicht definiert.** in diesem Dokument):

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

Phonologische Bewusstheit trainieren (siehe S. **Fehler! Textmarke nicht definiert.** in diesem Dokument):

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

Beispiel *Zuhören macht Schule* (siehe S. **Fehler! Textmarke nicht definiert.** in diesem Dokument):

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

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

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

Gängige Fördermethoden und Zusammenfassendes (siehe S. 18 in diesem Dokument):

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

Ideen für Spiele und Experimente zur Hörschulung (siehe S. **Fehler! Textmarke nicht definiert.** in diesem Dokument):

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

Klangforscher werden (siehe S. **Fehler! Textmarke nicht definiert.** in diesem Dokument):

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

Beispiele für Zuhörstrategien (siehe S. **Fehler! Textmarke nicht definiert.** in diesem Dokument):

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

Hörtexte für den Unterricht finden (siehe S. **Fehler! Textmarke nicht definiert.** in diesem Dokument):

www.kakadu.de (Stand: 19.02.2024)

www.podcast.de (Stand: 19.02.2024)

www.kidspods.de (Stand: 19.02.2024)

Beispiel *Hörmedien des Monats* für Kinder (siehe S. **Fehler! Textmarke nicht definiert.** in diesem Dokument):

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

Gesprächsregeln erarbeiten (siehe S. **Fehler! Textmarke nicht definiert.** in diesem Dokument):

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

Leitfaden *Audio- und Radioarbeit im Unterricht* (siehe S. **Fehler! Textmarke nicht definiert.** in diesem Dokument):

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

Übersicht gängiger Förderkonzepte (siehe S. **Fehler! Textmarke nicht definiert.** in diesem Dokument):

www.stiftung-zuhoeren.de (Stand: 19.02.2024)

12. Anhang – Nummerierung der einzelnen Kompetenzen

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

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

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

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

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

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

13. Anhang – Übersicht der Aufgabenmerkmale

Aufgabe	Teilaufgabe	Bildungsstandard	AFB ⁶	Kompetenzstufe
Wüstenfuchs	1.1	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	I
	1.2	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)	II	III
	1.3	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); Texte genau lesen (3.3.c)	II	I
	1.4	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); Texte genau lesen (3.3.c)	I	II
	1.5	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); Texte genau lesen (3.3.c)	I	II
	1.6	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); Texte genau lesen (3.3.c)	I	II
	1.7	zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)	II	II
	1.8	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	II	III
	1.9	Verfahren zur ersten Orientierung über einen Text nutzen (3.3.a); zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)	II	IV
	1.10	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	II	III
	1.11	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	I
	1.12	Aussagen mit Textstellen belegen (3.3.g)	II	V
Könige der Tiere	1.1	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen (3.3.i)	I	I
	1.2	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)	II	I
	1.3	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen (3.3.i)	II	II
	1.4	bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen (3.3.i)	II	II

⁶ Anforderungsbereiche: I – Wiedergeben, II – Zusammenhänge herstellen, III- Reflektieren und beurteilen

Aufgabe	Teil- auf- gabe	Bildungsstandard	AFB ⁶	Kompe- tenz- stufe
	1.5	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	I
	1.6	Aussagen mit Textstellen belegen (3.3.g)	II	II
	1.7	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	II
	1.8	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); Texte genau lesen (3.3.c)	II	I
	1.9	bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen (3.3.i)	II	II
	1.10	zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f); eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen (3.3.h)	III	IV
	1.11	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)	II	III
	1.12	Aussagen mit Textstellen belegen (3.3.g); eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen (3.3.h)	III	III
Die Tür	1.1	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	I
	1.2	Aussagen mit Textstellen belegen (3.3.g)	I	IV
	1.3	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	II	I
	1.4	zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)	II	IV
	1.5	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b)	I	III
	1.6	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); Texte genau lesen (3.3.c)	II	III
	1.7	eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen (3.3.h); bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen (3.3.i)	II	III
	1.8	gezielt einzelne Informationen suchen (3.3.b); Texte genau lesen (3.3.c)	I	II
	1.9	zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f); eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen (3.3.h)	II	V
	1.10	zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)	II	IV
	1.11	zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben (3.3.f)	II	III

Aufgabe	Teil- auf- gabe	Bildungsstandard	AFB ⁶	Kompe- tenz- stufe
	1.12	Erzähltexte, lyrische und szenische Texte kennen und unterscheiden (3.2.b); eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen (3.3.h)	III	IV

14. Anhang – Übersicht der Aufgabenmerkmale

Aufgabe	Teilaufgabe	Bildungsstandard	AFB ⁷	Kompetenzstufe
Lückensätze	1.1	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b); über Fehlersensibilität und Rechtschreibgefühl verfügen (5.1.d)	I	I
	1.2	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b); über Fehlersensibilität und Rechtschreibgefühl verfügen (5.1.d)	I	I
	1.3	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b); über Fehlersensibilität und Rechtschreibgefühl verfügen (5.1.d)	I	II
	1.4	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b); über Fehlersensibilität und Rechtschreibgefühl verfügen (5.1.d)	I	III
	1.5	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b); über Fehlersensibilität und Rechtschreibgefühl verfügen (5.1.d)	I	IV
	1.6	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b); über Fehlersensibilität und Rechtschreibgefühl verfügen (5.1.d)	I	I
	1.7	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b); über Fehlersensibilität und Rechtschreibgefühl verfügen (5.1.d)	I	III
	1.8	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b); über Fehlersensibilität und Rechtschreibgefühl verfügen (5.1.d)	I	III
	1.9	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b); über Fehlersensibilität und Rechtschreibgefühl verfügen (5.1.d)	I	V
	1.10	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b); über Fehlersensibilität und Rechtschreibgefühl verfügen (5.1.d)	I	I
Mia übt schreiben	2.1.1	Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben / Übungsformen selbstständig nutzen / Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.f)	I	I
	2.1.2			I

⁷ Anforderungsbereiche: I – Wiedergeben, II – Zusammenhänge herstellen, III – Reflektieren und beurteilen

Aufgabe	Teilaufgabe	Bildungsstandard	AFB ⁷	Kompetenz- stufe
	2.2.1	Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben / Übungsformen selbstständig nutzen / Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.f)	I	I
	2.2.2	Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben / Übungsformen selbstständig nutzen / Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.f)	I	V
	2.2.3			I
	2.3.1	Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben / Übungsformen selbstständig nutzen / Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.f)	I	II
	2.3.2	Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben / Übungsformen selbstständig nutzen / Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.f)	I	I
	2.3.3			I
	2.4.1	Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben / Übungsformen selbstständig nutzen / Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.f)	I	I
	2.2.1	Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben / Übungsformen selbstständig nutzen / Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.f)	I	I
	2.2.2	Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben / Übungsformen selbstständig nutzen / Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.f)	I	V
	2.2.3			I
	2.3.1	Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben / Übungsformen selbstständig nutzen / Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.f)	I	II
	2.3.2	Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben / Übungsformen selbstständig nutzen / Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.f)	I	I
	2.3.3			I
	2.4.1	Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben / Übungsformen selbstständig nutzen / Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.f)	I	I

Aufgabe	Teilaufgabe	Bildungsstandard	AFB ⁷	Kompetenz- stufe
	2.4.2	Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben / Übungsformen selbstständig nutzen / Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.f)	I	III
	2.4.3			I
	2.5.1	Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben / Übungsformen selbstständig nutzen / Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.f)	I	I
	2.5.2	Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben / Übungsformen selbstständig nutzen / Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.f)	I	I
	2.5.3			I
Richtig oder falsch?	3.1	über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.d); Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben / Übungsformen selbstständig nutzen / Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.f)	I	I
	3.2	über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen (5.1.d); Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben / Übungsformen selbstständig nutzen / Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren (5.1.f)	I	I
Wörter ordnen	4	Rechtschreibhilfen verwenden / Wörterbuch nutzen/Rechtschreibhilfen des Computers kritisch nutzen (5.1.e)	I	III
Begründungsaufgaben	5.1	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b)	II	I
	5.2	Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen (5.1.b)	II	I

