



Institut zur Qualitätsentwicklung  
im Bildungswesen

---

**Vergleichsarbeiten 2025**  
**8. Jahrgangsstufe (VERA-8)**  
**Deutsch**  
**DIDAKTISCHE HANDREICHUNG**  
**TEIL III**

---

**Handreichung für den  
Unterricht und didaktischer  
Aufgabenkommentar**



# Inhaltsverzeichnis

Teil III – Einleitung .....	4
BASISMODUL (Zuhören) .....	6
Aufgabe 1: 317 Stundenkilometer .....	7
Aufgabe 2: Pokémon.....	21
ERGÄNZUNGSMODUL A (Zuhören) .....	34
Aufgabe 1: Louis Braille .....	35
ERGÄNZUNGSMODUL B (Zuhören) .....	50
Aufgabe 1: Kathedrale der Macht.....	51
ERGÄNZUNGSMODUL C (Zuhören).....	69
Aufgabe 1: Der Sage nach .....	70
Literatur Zuhören .....	92
BASISMODUL (Sprachgebrauch).....	93
Aufgabe 1: Aufbruch .....	94
Aufgabe 2: Ferienhotel.....	111
Aufgabe 3: In 80 Tagen um die Welt .....	114
ERGÄNZUNGSMODUL A (Sprachgebrauch).....	124
Aufgabe 1: Gruselett .....	125
Aufgabe 2: Ausdauersport.....	133
Aufgabe 3: Ein Wort – mehrere Bedeutungen .....	142
ERGÄNZUNGSMODUL B (Sprachgebrauch) .....	146
Aufgabe 1: Satzglieder .....	147
Aufgabe 2: Wortbildung.....	150
Aufgabe 3: Die Rakli .....	160
ERGÄNZUNGSMODUL C (Sprachgebrauch) .....	167
Aufgabe 1: Rede .....	168
Literatur Sprachgebrauch.....	190

Autorinnen der fachdidaktischen Erläuterungen in den Teilen II und III sind Miriam Possmayer und Nana Ivaniashvili. Die verwendeten Testaufgaben entstanden in Kooperation mit Lehrkräften<sup>1</sup> aus sieben Bundesländern und Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern unter Federführung der Arbeitsgruppe von Prof. Dr. Jörg Jost von der Universität Köln (fachdidaktische Leitung) und des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.

**Haftungsausschluss:**

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?  
[www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben](http://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben)

---

<sup>1</sup> Aufgrund der dynamischen Diskussion zum sprachlichen Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt sowie der Positionierung des Rats für deutsche Rechtschreibung und der Schulbehörden einiger Länder gegen Schreibweisen mit Wortbinnenzeichen (z. B. Genderstern) verwenden wir Doppelnennungen (z. B. Schülerinnen und Schüler) oder geschlechtsneutrale Formulierungen (z. B. Lehrkräfte). Hiermit sind ausdrücklich Personen aller Geschlechter gemeint.

## Teil III – Einleitung

In diesem Teil werden alle Aufgaben der Einzelmodule didaktisch kommentiert. Dabei werden die einzelnen Stimuli hinsichtlich des Themas, der Textsorte sowie ihrer sprachlichen und strukturellen Eigenschaften beschrieben. Zusätzlich werden die jeweiligen Bildungsstandards<sup>2</sup> genannt, die mit den Aufgaben erfasst werden.

Im Anschluss werden für jede Teilaufgabe die getesteten Teilkompetenzen, der Anforderungsbereich sowie die Kompetenzstufe angegeben, die der Teilaufgabe zugeordnet werden können.

Bei den Anforderungsbereichen im Kompetenzbereich ‚**Zuhören**‘ handelt es sich um:

- Anforderungsbereich I: Zur Bearbeitung der Teilaufgabe müssen Informationen aus dem Stimulus erinnert und wiedergegeben werden.
- Anforderungsbereich II: Die Bearbeitung der Teilaufgabe verlangt das Verknüpfen von Informationen aus dem Stimulus.
- Anforderungsbereich III: Die Bearbeitung der Teilaufgabe erfordert die Reflexion über und/oder das Beurteilen und Bewerten von Informationen aus dem Stimulus. Auch die Reflexion über die Gestaltung des Stimulus zählt zum Anforderungsbereich III. Hierzu zählen z. B. die Reflexion der Funktion von Hintergrundmusik oder -geräuschen oder bestimmter paraverbaler bzw. prosodischer Gestaltungsmittel.

Die Anforderungsbereiche im Kompetenzbereich ‚Zuhören‘ sind analog zum Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ modelliert. Durch die Flüchtigkeit gesprochener Sprache kommt es jedoch im Anforderungsbereich I zu dem grundlegenden Unterschied, dass Informationen zu einem durch den Stimulus vorgegebenen Zeitpunkt verarbeitet werden müssen und nicht mehr nachträglich lokalisiert werden können.

Die Anforderungsbereiche im Kompetenzbereich ‚**Sprache und Sprachgebrauch untersuchen**‘ sind analog zum Kompetenzbereich ‚Zuhören‘ modelliert, allerdings sind die Anforderungen bei der Bearbeitung der Teilaufgaben aufgrund der unterschiedlichen Kompetenzen leicht verschieden:

- Anforderungsbereich I: Zur Bearbeitung der Teilaufgabe muss vor allem Prozesswissen wiedergegeben werden; z. B. müssen Wortarten richtig erkannt oder verwendet werden.
- Anforderungsbereich II: Die Bearbeitung der Teilaufgabe verlangt das Verknüpfen von Informationen; es wird also vor allem Analysewissen wie das Kategorisieren (isolierter) sprachlicher Merkmale oder grammatischer Einheiten verlangt, das dann mit deklarativem Wissen verknüpft werden muss.
- Anforderungsbereich III: Die Bearbeitung der Teilaufgabe erfordert die Reflexion über und/oder das Beurteilen und Bewerten von sprachlichen oder grammatischen Phänomenen; hier zum Beispiel das Erkennen bzw. Beurteilen der pragmatischen Funktion verschiedener sprachlicher Mittel.

Die Zuordnung der Teilaufgaben zu den einzelnen Kompetenzstufen, die nicht identisch mit den Anforderungsbereichen sind, beruht auf empirischen Daten, die im Zuge eines umfassenden Probelaufs (der Pilotierung) gewonnen wurden. Dieser erfolgt etwa ein Jahr vor dem jeweiligen

---

<sup>2</sup> Die Bildungsstandards für die Sekundarstufe I Deutsch wurden für den Ersten und Mittleren Schulabschluss weiterentwickelt und 2022 von der KMK verabschiedet (KMK, 2022). Die vorliegenden VERA-Testaufgaben beziehen sich auf die Bildungsstandards, die 2004 und 2003 von der KMK beschlossen worden sind, da sich die Normierungsaufgaben für die neuen Bildungsstandards noch in der Entwicklung befinden. Die neuen Bildungsstandards finden Sie unter:  
[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2022/2022\\_06\\_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf) (zuletzt abgerufen am 20.11.2024)

Durchgang unter der Beteiligung von 2.500 bis 3.000 Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 8 in allen Schularten. Jede Aufgabe wird bei der Pilotierung von mindestens 300 Schülerinnen und Schülern bearbeitet. Die Angaben zu den Kompetenzstufen decken sich oft, aber nicht immer mit den Beschreibungen der Kompetenzstufen in den Kompetenzstufenmodellen<sup>3</sup>. Abweichungen ergeben sich dadurch, dass die Schwierigkeit neben den im Kompetenzstufenmodell benannten Aspekten zusätzlich durch viele weitere Faktoren wie Motivation, Ermüdungseffekte, Position der Teilaufgabe im Testheft, Antwortformat etc. beeinflusst wird.

Anschließend folgen Hinweise zur Bearbeitung der Aufgaben. Diese beinhalten besondere Schwierigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung der jeweiligen Teilaufgabe haben können, aber auch Hinweise auf Faktoren, die die Bearbeitung der Teilaufgaben erleichtern. Da innerhalb der Testung nur Aspekte der Prozessebene überprüft werden können, werden abschließend didaktische Möglichkeiten zur Weiterarbeit und Förderung aufgezeigt. Die Anregungen enthalten spezifische Hinweise, beispielsweise dazu, wie die in den Zuhör- oder Sprachgebrauchsaufgaben behandelten Themen im Unterricht weitergeführt oder für welche Arten von Lernaufgaben die verwendeten Stimuli geeignet eingesetzt werden können.

So finden sich Hinweise auch in Form von Übungsanregungen bei den Sprachgebrauchsaufgaben, allerdings liegt hier der Fokus nicht auf den Stimuli, sondern auf der möglichen Förderung des gesetzten Schwerpunkts der Aufgabe und deren (auch spielerischen) Einbindung in den Unterricht. Die Hinweise können zwar nicht als umfassendes didaktisches Konzept für den Grammatikunterricht verstanden werden, sie zeigen aber, wie sprachreflektorische Überlegungen, die über einen reinen Grammatikunterricht hinausgehen, in den Unterricht integriert werden können.

In diesem Jahr liegt ein Fokus darauf, zu zeigen, wie unterschiedliche Aspekte eines Textes herangezogen werden können, um bestimmte sprachliche Phänomene im Sinne eines funktional ausgerichteten Grammatikunterrichts zu erfassen. Auf diese Weise werden Form und Funktion miteinander in Bezug gesetzt und sprachliche Strukturen nicht isoliert, sondern innerhalb von konkreten Verwendungszusammenhängen behandelt. Dabei entstehen Verzahnungen mit anderen Kompetenzbereichen, hier vor allem dem des Lesens. Das dafür nötige (deklarative) Vorwissen (z. B.: Was ist ein Satzglied? Welche Wortarten gibt es? etc.) muss jedoch eigenständig, der jeweiligen Lerngruppe angepasst und in den jeweiligen didaktischen Kontext eingebettet, erarbeitet werden.

Ähnliche Hinweise finden sich auch in Form von Übungsanregungen bei den Zuhöraufgaben. Die Hinweise können auch hier jedoch nicht als umfassendes didaktisches Konzept für den Unterricht verstanden werden.

---

<sup>3</sup> Bei der Entwicklung solcher Modelle wird die kontinuierliche Kompetenzskala durch Fachexpertinnen und -experten in mehrere, inhaltlich sinnvoll voneinander abgrenzbare Abschnitte eingeteilt, die als Kompetenzstufen oder Kompetenzniveaus bezeichnet werden („Standard-Setting“). Die Kompetenzstufenmodelle sind sowohl auf der Homepage des IQB einzusehen als auch in Teil II der Didaktischen Handreichungen zu finden.

---

Vergleichsarbeiten 2025  
8. Jahrgangsstufe (VERA-8)  
Deutsch  
BASISMODUL ZUHÖREN

---

25-V8-DE-ZH-BM

## Aufgabe 1: 317 Stundenkilometer

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

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

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

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

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

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

### Transkript:

#### *Einspielende Musik*

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

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

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

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

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

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

### Aufgabenmerkmale

Thema	Vermeintlicher Geschwindigkeitsrekord eines Zuges der Deutschen Bahn
Aufgabenbeschreibung	Der Hörtext ist ein 3:54 Minuten langer Radiobeitrag des Senders Bayern 2. Vor dem Hören erhalten die Schülerinnen und Schüler die Information zum Format und Thema des Beitrages. Der Hörtext wird einmal gehört, und alle Teilaufgaben sind während des Hörens zu bearbeiten.

	<p>Der Beitrag wird überwiegend von einer professionellen Radiosprecherin vorgetragen. Sie spricht deutlich, akzentfrei und in normalem Sprechtempo. Lediglich die Einleitung des Beitrages wird von einem anderen Sprecher übernommen.</p> <p>Der Hörtext ist konzeptionell schriftlich konzipiert und auf ein einmaliges Hören ausgelegt. Die Informationsdichte des Beitrags ist als mittel einzustufen. Der Hörtext enthält teils komplexe Satzstrukturen. Der Wortschatz des Hörtextes ist stellenweise anspruchsvoll, da er sowohl auf Fachwortschatz zurückgreift: („Intercity“, „Experimental“, „Triebkopf“) als auch auf morphologisch komplexe Komposita, („Hochgeschwindigkeitszug“ und „Fahrgastinformationssystem“), die aus dem Kontext erschlossen werden können. Der Fokus der Aufgabe liegt auf dem selektiven Hörverstehen. Die Fähigkeit, spezifische Informationen herauszuhören, ist gerade in alltägliche Gesprächs- und Lernsituationen von großer Bedeutung. Dieser Hörmodus wird hier durch das vorherige Lesen der Teilaufgaben gezielt angesteuert, da sie den Schülerinnen und Schülern bereits als Selektionskriterium dienen. Dadurch, dass die Teilaufgaben beim Hören bearbeitet werden, wird zudem die Arbeitsgedächtniskapazität deutlich entlastet.</p>
Textform	Sachtext in Form eines Radiobeitrages
Fokus	HSA <sup>4</sup> : wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)

### Teilaufgabe 1.1

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



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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

Die Wiederaufnahme des Wortlautes des Textes in der Aufgabenstellung wirkt hier ebenfalls unterstützend („Das Datum stand von vornherein fest“). Erschwert wird die Bearbeitung dadurch, dass im Text noch ein anderes Datum genannt wird („Die wirklich schnellste Fahrt nämlich hatte der Versuchszug bereits eine Woche zuvor hingelegt, am 19. November 1985 [...]“). Schülerinnen und Schüler, denen es nicht gelingt, ein mentales Modell des Textes zu erstellen, könnten hier auch diese Information nennen.

<sup>4</sup> Inzwischen verwendet die KMK anstelle der Bezeichnung „Hauptschulabschluss“ (HSA) die Bezeichnung „Erster Schulabschluss“ (ESA). Die vorliegenden VERA-Testaufgaben beziehen sich auf die Bildungsstandards, die 2004 für den Hauptschulabschluss (HSA) und 2003 für den Mittleren Schulabschluss (MSA) von der KMK beschlossen worden sind. In den vorliegenden Didaktischen Handreichungen wird aufgrund dessen die Bezeichnung "HSA" genutzt.



## Teilaufgabe 1.2

Was war der Anlass für die Fahrt?



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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

## Teilaufgabe 1.3

In welchem Bundesland fand die Fahrt statt?

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

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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe erfasst die Fähigkeit, eine im Hörtext explizit genannte Information wiederzuerkennen („Und tatsächlich zischte der Zug pünktlich und wie geplant an jenem Tag mit sensationellen 317 Kilometern in der Stunde über die Gleise zwischen Hamm und Minden in Nordrhein-Westfalen.“). Die gesuchte Information ist im Hörtext weder prominent platziert noch für die Bildung eines mentalen Modells relevant. Das Wort „Nordrhein-Westfalen“ ist jedoch

morphologisch komplex und phonologisch auffällig, sodass es beim Hören leicht identifiziert werden kann. Die anderen Antwortmöglichkeiten sind im Hörtext zudem nicht enthalten.

### Teilaufgabe 1.4

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



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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

### Teilaufgabe 1.5

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

Telefonkarte.    Kreditkarte.    Fahrkarte.    Bankkarte.

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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

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

### Teilaufgabe 1.6

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

Mitte der 19..... er Jahre

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

#### Teilaufgabenmerkmale

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

#### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

### Teilaufgabe 1.7

Was war das prägende Motto dieser Zeit?



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

#### Teilaufgabenmerkmale

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

#### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe erfordert das Erkennen und Wiedergeben einer im Hörtext explizit gegebenen Detailinformation („[...] *zu jener Zeit, als das Höher, Schneller, Weiter in jeder Hinsicht zum prägenden Motto wurde.*“). Die gesuchte Information ist im Hörtext weniger prominent platziert und wird nicht wiederholt, weshalb die Schülerinnen und Schüler sie gezielt heraushören und während des Hörens eigenständig wiedergeben müssen. Das offene Aufgabenformat erschwert die Bearbeitung der Teilaufgabe. Erschwert wird die Bearbeitung der Teilaufgabe zusätzlich dadurch, dass die gesuchte Information „*Höher, Schneller, Weiter*“, der Information „*Motto*“, die im Aufgabentext übernommen wurde, im Hörtext vorgelagert ist. Die Schülerinnen und Schüler können

also nicht nur auf das Signalwort „Motto“ achten, sondern müssen die grammatikalisch auffälligen Nominalisierungen rückwirkend syntaktisch integrieren.

### Teilaufgabe 1.8

Ergänze den folgenden Satz um die im Hörtext genannten Zahlen.

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

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

#### Teilaufgabenmerkmale

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

#### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

### Teilaufgabe 1.9

Mit welchem Tier wird der ICE im Hörtext verglichen?

 .....

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

#### Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

### Teilaufgabe 1.10

Welche Funktionen haben die Triebköpfe laut Hörtext?

Ein Triebkopf ..... den Zug und der andere Triebkopf ..... den Zug.

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

### Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

### Teilaufgabe 1.11

Womit waren Reisen mit der Bahn laut Hörtext nun vergleichbar?

 .....

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

## Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

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

## Teilaufgabe 1.12

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



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

## Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

Die Formulierung der Aufgabenstellung ist eng an den Wortlaut des Hörtextes angelehnt. Dies erleichtert den Schülerinnen und Schülern das Wiedererkennen der gesuchten Information. Zudem ist das Wort „*Angstlokomotive*“ semantisch und phonologisch auffällig, was die Identifikation erleichtert. Da diese Information jedoch nicht prominent im Hörtext platziert ist und nicht wiederholt wird, müssen die Schülerinnen und Schüler gezielt zuhören und die Information zum passenden Zeitpunkt im Text herausfiltern.

Das offene Aufgabenformat stellt eine Herausforderung dar, da die Information eigenständig wiedergegeben werden muss.

## Teilaufgabe 1.13

Was wurde an dem Tag des Geschwindigkeitsrekordes streng geheim gehalten?



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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

#### Teilaufgabe 14:

Was wurde an dem Tag des Geschwindigkeitsrekordes streng geheim gehalten?

*Das der Rekord schon Wochen vorher aufgestellt hat.*

Scan aus der Pilotierung

#### Teilaufgabe 14:

Was wurde an dem Tag des Geschwindigkeitsrekordes streng geheim gehalten?

*Das es nicht der richtige Geschwindigkeitsrekord war*

Scan aus der Pilotierung

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

#### Teilaufgabe 14:

Was wurde an dem Tag des Geschwindigkeitsrekordes streng geheim gehalten?

*Der Die Geschwindigkeit*

Scan aus der Pilotierung

## Teilaufgabe 1.14

Wer ist Carola Zinner?



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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

#### Teilaufgabe 15:

Wer ist Carola Zinner?

Die Sprecherin

Scan aus der Pilotierung

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

#### Teilaufgabe 15:

Wer ist Carola Zinner?

Ist die Moderatorin

Scan aus der Pilotierung

#### Teilaufgabe 15:

Wer ist Carola Zinner?

Produzentin des Beitrags

Scan aus der Pilotierung



## Anregungen für den Unterricht

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

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

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

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

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

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

### Wiederholtes Hören mit wechselnder Fokussierung:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(vgl. Behrens 2022, S. 84)

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

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



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



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



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

## Mein Hörtagebuch

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

Und so gehst du vor:

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

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

4. Höre den Hörbeitrag.

Tipp: Suche dir einen entspannten Ort und eine Position aus und Sorge dafür, dass du nicht abgelenkt wirst. Vielleicht hilft dir das Schließen der Augen oder ein Spaziergang?

5. Schlag danach eine neue freie Seite in deinem Hörtagebuch auf und notiere: Datum, Titel, Dauer, Zeitpunkt des Hörens, Thema, deine eigene Bewertung:



6. Mache dann eigene Notizen zum Hörtext. Folgende Stichpunkte können dir dabei helfen:
  - Das war neu für mich! / Das weiß ich nun!
  - Das hat mich überrascht!
  - Das habe ich nicht verstanden.
  - Darüber möchte ich noch mehr erfahren.
  - Das hat mich beim Zuhören gestört.
  - Das möchte ich meinen Freunden erzählen.

- Diesen Tipp würde ich den Macherinnen und Machern dieses Hörtextes/Hörbuchs/Podcasts gern geben:
  - Ich würde anderen diesen Hörtext empfehlen, weil ... / Ich würde diesen Hörtext niemanden empfehlen, weil ...
7. Nutze für jeden neuen Hörtext eine neue Seite in deinem Hörtagebuch!

## Mein Hörtagebuch

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



Wo habe ich heute zugehört?



Wem habe ich zugehört?



Wie lange habe ich zugehört?



Warum habe ich zugehört?



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



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

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

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

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

---



---



---



---



---



---



---



---



## Transkript

Bremen 1 – Die Chronik

*Einspielende Musik, heiter*

- Reporter 1:** 27. Februar 1996. Heute vor 25 Jahren kam das Videospiel Pokémon auf den Markt. Anja Kwijas.
- Anja Kwijas:** *(wird immer, wenn sie spricht, von der Musik des Nintendo-Spiels untermalt)* Quajutsu, Ash, Meow, Pikachu – über 150 verschiedene Pokémon-Charaktere gibt es 1996. Auf den Gameboys, den kleinen Taschenspielecomputern der Firma Nintendo, herrscht buntes Gewusel.
- Mitschnitt Serie: „Hallo Pikachu, ich bin Ash. Du und ich werden die besten Freunde werden.“  
*(musikalische Untermalung / Ton)*
- Anja Kwijas:** Der Erfinder des Spiels, Satoshi Tajiri, lebt als Kind in einem Dorf in der Nähe von Tokio. Er ist begeisterter Sammler von Krabbeltieren und Insekten.
- Satoshi Tajiri:** *(wird ins Deutsche simultan übersetzt)* Ich habe damals so viele Insekten gesammelt, dass ich bald beinahe eine Art Insektenprofessor war.
- Anja Kwijas:** Als Satoshi erwachsen wird, entdeckt er eine zweite Leidenschaft: Videospiele. Er hat zuhause sogar einen eigenen Spieleautomaten. Er gründet ein Games-Magazin, entwickelt neue Spiele und arbeitet dabei eng mit der Firma Nintendo zusammen, die gerade den Gameboy herausbringt, inklusive eines Verbindungskabels, mit dem sich zwei Gameboys zusammenschalten lassen.
- Mitschnitt Werbespot: *(englisch)* Introducing gameboy. Use the revolutionary video link – and blow your opponent away.
- Anja Kwijas:** Das bringt Tajiri auf eine Idee: Die Spieler sollen gegeneinander antreten und Insekten sammeln, sie tauschen, katalogisieren, trainieren und gegeneinander kämpfen lassen. Der Name für das Spiel? Taschenmonster oder auch: poketo monster. Kurz:
- Mitschnitt Werbespot: *(englisch)* Pokémon. The gameboy is here. With both packs you can catch them all.
- Anja Kwijas:** Die Gameboy-Fans in Japan sind begeistert. Als die digitalen Krabbeltiere 1999 nach Deutschland kommen, wird zeitgleich auch ein Zeichentrickfilm dazu im Fernsehen veröffentlicht. Später folgen Kinofilme, Printmagazine, Sammelbildchen, Plüschtiere, Speiseeis, T-Shirts, Brettspiele und und und. Nicht zu vergessen: Die japanische Fluggesellschaft Nippon Airways verpasst einer ihrer Maschinen ein Pokémon-Outfit. Die Taschenmonster-Reihe wird eines der erfolgreichsten Produkte der Computerspiele-Industrie.
- Mitschnitt Serie: *(Intro)* Pokémon, komm, schnapp sie dir. Komm und schnapp sie dir! Pokémon.
- Anja Kwijas:** 2016 erleben die Pokémon eine Renaissance mit dem Smartphone-Spiel Pokémon-go. An vielen Straßenecken und Plätzen sieht man Massen von Fans auf ihr Handy starren und Pokémon sammeln. Der Hype um Pikachu und Co. begann mit der ersten Veröffentlichung eines Pokémon-Spiels am 27. Februar 1996, heute vor 25 Jahren.

## Aufgabenmerkmale

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

### Teilaufgabe 2.1

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



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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

**Teilaufgabe 1:**

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

*✗ Weil genau vor 25 Jahren das Spiel raus kam*

Scan aus der Pilotierung

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

**Teilaufgabe 1:**

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

*✗ Weil es 25 Jahre her war als das Spiel Pokemon so genau am selben Tag, ~~entworfelt wurde~~ in Deutschland kam*

**Teilaufgabe 2:**

Scan aus der Pilotierung

## Teilaufgabe 2.2

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

*✗*

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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

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



„1999“ erweist sich als attraktiv, da im Hörtext auch hier die Formulierung „nach Deutschland kommen“ verwendet wird.

### Teilaufgabe 2.3

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

- .....
- .....

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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

Die Bearbeitung der Aufgabe wird zusätzlich dadurch erschwert, dass nur die zweite Leidenschaft im Hörtext explizit als solche („Leidenschaft“) bezeichnet wird, während die erste Leidenschaft indirekt beschrieben wird („begeisterter Sammler“ und „fast wie ein Insektenprofessor“). Diese indirekte Formulierung könnte dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler die erste Leidenschaft nicht sofort als solche erkennen. Sie müssen also aus der Information „zweite“ rückwirkend konstruieren, dass es eine erste geben muss und welche Informationen dazu herangezogen werden können. Das erfordert das Ausbilden einer Sinneinheit durch (rückwirkenden) Aufbau lokaler Kohärenz. Das offene Aufgabenformat stellt eine weitere Herausforderung dar. Schülerinnen und Schüler, denen der Aufbau dieser Kohärenz nicht gelingt, können sich nur an die explizit als solche benannte Leidenschaft erinnern:

#### Teilaufgabe 5:

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

- Videospiele spielen .....
- .....


Scan aus der Pilotierung

### Teilaufgabe 2.4

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

 .....

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

 .....

RICHTIG	a)	sinngemäß: ein Spiel zu entwickeln, bei dem die Spielerinnen und Spieler gegeneinander antreten/kämpfen können
---------	----	--

		ODER ein Spiel zu entwickeln, bei dem die Spielerinnen und Spieler Insekten sammeln/tauschen/katalogisieren/trainieren/gegeneinander kämpfen lassen können ODER auf die Idee für Pokémon/Taschenmonster
	b)	sinngemäß: (durch) ein Verbindungskabel(, mit dem sich zwei Gameboys zusammenschalten lassen)
FALSCH	b)	alle anderen Antworten, auch: durch den Gameboy

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

Die Teilaufgabe a) prüft, ob die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, sich an die Idee zu erinnern, auf die der Erfinder des Spiels durch den Gameboy kam. Die entsprechende Information („Das bringt Tajiri auf eine Idee: Die Spieler sollen gegeneinander antreten und Insekten sammeln, sie tauschen, katalogisieren, trainieren und gegeneinander kämpfen lassen.“) ist im Hörtext zwar explizit gegeben, sie ist im Hörtext aber der Information der neuen technischen Möglichkeit des Gameboys strukturell nachgelagert und die Schülerinnen und Schüler müssen hier erkennen, dass sich das Demonstrativpronomen „das“ auf den Gameboy bzw. die technischen Möglichkeiten durch das Verbindungskabel bezieht.

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

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

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

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

a) Auf welche Idee kam der Erfinder durch den Gameboy

ein Spiel zu erfinden

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

Durch den Erfinder, weil er Insekten gefangen hat

Scan aus der Pilotierung

a) Auf welche Idee kam der Erfinder durch den Gameboy

Er sammelte gerne Tiere/Insekten

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

Durch ein Verbindungskabel

Scan aus der Pilotierung

## Teilaufgabe 2.5

Wie lautet die deutsche Übersetzung des Videospieldnamens?



RICHTIG	Taschenmonster
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: Taschencomputer

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

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

## Teilaufgabe 2.6

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



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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe erfordert von den Schülerinnen und Schülern das Erinnern und Wiedergeben einer Detailinformation, die im Hörtext explizit erwähnt wird („*Als die digitalen Krabbeltiere 1999 nach Deutschland kommen [...]*“). Diese Information wird im Hörtext nur einmal genannt und ist nicht zentral, wodurch sie vielleicht nicht als relevant selektiert wird. Zudem weicht die Aufgabenstellung – anders als bei Teilaufgabe 2.1 – von der Formulierung im Hörtext ab, es muss also erkannt werden, dass der Wortlaut „*Als die digitalen Krabbeltiere*“ das Erscheinen des Videospield meint. Zudem werden Schülerinnen und Schüler, die bei Teilaufgabe 2.2 bereits fälschlicherweise mit

1999geantwortet haben, hier nicht mehr dieselbe Antwort geben (wollen), sodass hier womöglich ein vorheriges Falschverstehen die Bearbeitung der Aufgabe bedingen könnte.

## Teilaufgabe 2.7

Warum wurde das Videospiel laut Hörtext 2016 wieder bekannt?



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

## Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

### Teilaufgabe 8:

Warum wurde das Videospiel laut Hörtext 2016 wieder bekannt?

es war es ein passendes Handyspiel auf den Markt gebracht wurde. *(Handy Spiel)* & Pokémon go

Scan aus der Pilotierung

Falls es den Schülerinnen und Schülern nicht gelingt, die Information der Worterklärung für ihre Selektion zu nutzen, werden sie vermutlich eine andere Information als richtig identifizieren, die für eine größere Bekanntheit ebenfalls plausibel wäre:

Warum wurde das Videospiel laut Hörtext 2016 wieder bekannt?

Erster Film kam raus

Scan aus der Pilotierung

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

Warum wurde das Videospiel laut Hörtext 2016 wieder bekannt?

es hat eine Renaissance und ist wieder bekannt

Scan aus der Pilotierung

## Teilaufgabe 2.8

Mit welchem Geräusch sind die Redebeiträge der Reporterin unterlegt?



RICHTIG	sinngemäß: Videospielemusik ODER Pieptöne(, die typisch für Gameboy-Spiele sind)
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: mit Einspielern aus dem Zeichentrickfilm ODER mit Insektengeräuschen

## Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

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

*Japanische Musik*

Scan aus der Pilotierung

## Teilaufgabe 2.9

Der Hörtext handelt hauptsächlich von ...

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

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

## Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

Das geschlossene Aufgabenformat erleichtert die Bearbeitung der Teilaufgabe erheblich.

### Teilaufgabe 2.10

Welche Funktionen hat der Hörtext?

Er soll informieren und ...

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

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

## Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

Durch das geschlossene Format der Aufgabe wird die Bearbeitung für die Schülerinnen und Schüler erleichtert.

## Anregungen für den Unterricht

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

### Lokale Kohärenz herstellen und Detailinformationen verknüpfen

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

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

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

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

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

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

- **Zeitstrahl erstellen:** Die Schülerinnen und Schüler erstellen gemeinsam eine Zeitachse, in der sie die wichtigsten Ereignisse aus dem Text (z. B. „Pokémon Go“ 2016, erste Pokémon-Spiele 1996) in chronologischer Reihenfolge anordnen. Auch andere Arten von

Visualisierungen – wie Illustrationen, Grafiken, Assoziogramme oder Strukturskizzen – können die Herstellung von Kohärenz und die Verknüpfung der gehörten Informationen fördern (vgl. Honnef-Becker & Kühn 2019).

- Reflexion und Auswertung: Zum Abschluss reflektieren die Schülerinnen und Schüler individuell, welche Informationen sie möglicherweise übersehen haben und warum bestimmte Details auf ihrem Notizzettel stehen.

### **Selbstständige Reflexion und Strategien für aktives Zuhören**

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

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

#### Ablauf der Aufgabe

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



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

### **Geräuschmemory – Geräusche und ihre Quellen erkennen:**

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



findsounds: Eine englische Suchmaschine für Geräusche.



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



Ohrenaufunddurch: das Hör-Gedächtnis-Spiel.

---

Vergleichsarbeiten 2025  
8. Jahrgangsstufe (VERA-8)  
Deutsch  
ERGÄNZUNGSMODUL A ZUHÖREN

---

25-V8-DE-ZH-EM-A

# Aufgabe 1: Louis Braille

Du hörst nun einen Radiobeitrag über das Leben von Louis Braille, der als der Erfinder der Blindenschrift gilt.

Du hörst den Text **einmal**. Der Text ist ungefähr 3 Minuten lang.

Zu deiner Unterstützung kannst du dir beim Hören Notizen machen. Deine Notizen werden nicht bewertet.

Lies und bearbeite **nach dem Hören** alle Teilaufgaben.

Copyright Audio: *Die Braille Schrift* [Audio-Podcast]. In: Die unglaubliche Geschichte. BAYERN1. Bayerischer Rundfunk.  
Copyright Teilaufgaben: IQB e. V., Lizenz: Creative Commons (CC BY). Volltext unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>

Notizen:

. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .  
. . . . .



## Transkript:

Die unglaubliche Geschichte auf Bayern 1.

Der Verstand ist das größte Kapital, das die Natur dem Menschen mitgegeben hat. Unser Erfindergeist und Ideenreichtum ist schier unerschöpflich, wenn es darum geht, nach Lösungen zu suchen für die Aufgaben, vor die das Leben uns stellt. Und manchmal finden wir dabei auch Mittel und Wege, dem eigenen Schicksal zu entfliehen.

Das Unglück passiert, als der dreijährige Louis unbeaufsichtigt in der Werkstatt seines Vaters spielt. Der Kleine bekommt eines der Stechwerkzeuge des Sattlermeisters in die Finger, rutscht damit aus und rammt sich die Spitze ins Auge.

Wir schreiben das Jahr 1812. Und in dem kleinen französischen Örtchen Coupvray gibt es nur eine notdürftige medizinische Versorgung. Als sich die Wunde entzündet, breitet sich die Infektion nach und nach auch auf das andere Auge des Jungen aus. Louis verliert sein Augenlicht, aber nicht seinen Lebensmut. Eltern und Spielkameraden helfen ihm dabei, den Alltag zu bewältigen. Auch in der Schule kommt er gut mit. Was er dort hört, lernt er einfach auswendig.

Die enorme Intelligenz des Jungen fällt schnell auf und so kann Louis ein Internat für Blinde in Paris besuchen. Dort lernt er die sogenannte Nachtschrift kennen, die ein französischer Offizier ursprünglich für das Militär erdacht hatte. Soldaten sollten mit Hilfe ins Papier geprägter Punkte selbst im Dunkeln Befehle entziffern können. Doch das System ist zu kompliziert, um sich durchzusetzen. Louis verändert und vereinfacht es grundlegend. Mit seiner Methode lässt sich nun anhand von nur sechs Punkten jeder Buchstabe des Alphabets darstellen und ertasten. Blinde können damit fast genauso schnell lesen wie Sehende. Zu verdanken haben sie das einem gerade mal sechszehnjährigen Schüler.

Louis Braille – die Blindenschrift trägt bis heute seinen Namen, auch wenn er ihren internationalen Durchbruch selbst nicht mehr erlebt hat. Louis stirbt im Jahre 1852 an Tuberkulose, nachdem er auch noch eine Notenschrift für blinde Musiker erfunden hatte. Eine taubblinde Autorin schreibt später über ihn: Louis Braille war es, der den goldenen Schlüssel fand, unser aller Gefängnis aufzuschließen.

Die unglaubliche Geschichte. Immer sonntags um kurz nach acht und um kurz nach vier.

Exklusiv auf Bayern 1

## Aufgabenmerkmale

Thema	Das Leben von Louis Braille und die Erfindung der Blindenschrift
Aufgabenbeschreibung	<p>Bei dem Hörtext handelt es sich um einen etwa dreiminütigen Sachtext mit mittlerer Informationsdichte in Form eines Radiobeitrages des Senders Bayern 1, der literarische Gestaltungsmittel (unmittelbarer Einstieg, Präsens Erzählung, Metaphorik, funktional-emotionale Musik, narrative Struktur) bedient. Dies ist auch der Sendereihe „Die unglaubliche Geschichte“, aus der der Beitrag stammt, geschuldet.</p> <p>Vor dem Hören erhalten die Schülerinnen und Schüler die Information, dass der Beitrag die Lebensgeschichte von Louis Braille, dem Erfinder der Blindenschrift, thematisiert, um mögliches Vorwissen zu aktivieren und eine auf einen Sachtext ausgerichtete, Zuhörintention aufbauen zu können. Der Beitrag wird einmal gehört; anschließend lesen und bearbeiten die Schülerinnen und Schüler die Teilaufgaben.</p> <p>Der Beitrag selbst wird von einem professionellen Radiosprecher gesprochen, der klar artikuliert und akzentfrei und in normalem Sprechtempo spricht. Der Jingle der Sendereihe zu Beginn und am Ende des Beitrages wird von einer weiblichen Sprecherin gesprochen, die ebenfalls klar, akzentfrei und in einem angemessenen Tempo spricht.</p> <p>Der Text ist narrativ gestaltet und weist eine mittlere syntaktische Komplexität auf. Der Wortschatz im Hörtext ist teilweise morphologisch und/oder semantisch anspruchsvoll: (z. B. „<i>Erfindergeist</i>“, „<i>Notenschrift</i>“, „<i>Infektion</i>“).</p> <p>Der Beitrag ist zudem akustisch durchgehend von wechselnden, funktional und thematisch passenden musikalischen Elementen unterlegt.</p>
Textform	semi-literarischer Text in Form eines Radiobeitrages
Fokus	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)

## Teilaufgabe 1.1

Welcher Grund wird im Hörtext dafür genannt, dass Louis Braille nach seinem Unfall sein Augenlicht verliert?



RICHTIG	sinngemäß: Infektion/Entzündung (der Augen, die aufgrund der notdürftigen medizinischen Versorgung nicht gut behandelt werden konnte)
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: Augenverletzung / schlechte medizinische Versorgung

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe prüft das Erinnern und Verarbeiten einer explizit genannten und zentralen Einzelinformation aus dem Hörtext („Als sich die Wunde entzündet, breitet sich die Infektion nach und nach auch auf das andere Auge des Jungen aus. Louis verliert sein Augenlicht [...]“). Die Schülerinnen und Schüler müssen den Grund dafür nennen, warum Louis Braille nach seinem Unfall sein Augenlicht verliert. Die gesuchte Information ist im Hörtext nicht prominent platziert und wird nicht wiederholt. Sie muss daher von den Schülerinnen und Schülern an der entsprechenden Stelle gehört und noch nach dem Hören erinnert werden. Um die Frage korrekt zu beantworten, müssen die Schülerinnen und Schüler den Zusammenhang zwischen der Wundinfektion der Augen und dem Verlust des Augenlichts erkennen und diese Information nach dem Hören korrekt eigenständig wiedergeben. Zudem müssen sie erkennen, dass die schlechte medizinische Versorgung nicht die Ursache, sondern nur eine Bedingung für den Verlust des Augenlichts darstellt.

Welcher Grund wird im Hörtext dafür genannt, dass Louis Braille nach seinem Unfall sein Augenlicht verliert?

Die Infektion breitet sich auf seine <sup>andere</sup> ~~andere~~   
Auge aus

Scan aus der Pilotierung

Welcher Grund wird im Hörtext dafür genannt, dass Louis Braille nach seinem Unfall sein Augenlicht verliert?

Infektion von beiden Augen, Entzündung

Scan aus der Pilotierung

Da der Unfall im Hörtext strukturell vorgelagert, anschaulich beschrieben und semantisch stark markiert wird („Unglück“), ist eine Herausforderung dieser Teilaufgabe zu erkennen, dass er dennoch nicht die zentrale Information zur Lösung dieser Teilaufgabe ist:

Welcher Grund wird im Hörtext dafür genannt, dass Louis Braille nach seinem Unfall sein Augenlicht verliert?

Er rampte sich die Spitze eines Werkzeugs ins Auge

Scan aus der Pilotierung

Welcher Grund wird im Hörtext dafür genannt, dass Louis Braille nach seinem Unfall sein Augenlicht verliert?

Ein Unfall mit einem Werkzeug, welches ihm ins Auge fiel

Scan aus der Pilotierung

## Teilaufgabe 1.2

In welcher Reihenfolge wird Louis Brailles Leben im Hörtext geschildert?  
 Nummeriere die folgenden Ereignisse in der richtigen Reihenfolge.

Hier Nummer eintragen

Die Erfindung	
Das Unglück	
Die Anerkennung des Erfinders	
Die Nachtschrift	
Herausforderungen des Alltags	

RICHTIG	Die Erfindung	4
	Das Unglück	1
	Die Anerkennung des Erfinders	5
	Die Nachtschrift	3
	Herausforderungen des Alltags	2

## Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2); HSA: Lesehilfen nutzen: z. B. Textsorte, Aufbau, Überschrift, Illustration, Layout // MSA: Textschemata erfassen: z. B. Textsorte, Aufbau des Textes (3.2.4)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	II

## Aufgabenbezogener Kommentar

Zur Bearbeitung der Teilaufgabe müssen die Schülerinnen und Schüler die im Hörtext dargestellte Handlungschronologie und damit die gewählte Makrostruktur verstehen und erinnern. Das Verstehen dieser Abfolge ist für den Aufbau eines zusammenhängenden mentalen Modells des Hörtextes relevant. Die Aufgabe wird durch die Vorgabe der einzelnen Ereignisse im Aufgabentext erleichtert, da die Ereignisse auch an den Wortlaut des Hörtextes angelehnt wurden (z. B. „Unglück“). Diese Hilfestellung ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, die Ereignisse wiederzuerkennen und sie gezielt mit dem Gehörten abzugleichen. Dadurch wird der Erinnerungsprozess entlastet und der Fokus kann ganz auf das richtige Ordnen der Ereignisse gelegt werden, ohne dass sie sich ausschließlich auf ihr Gedächtnis verlassen müssen. Erleichtert wird die Rekonstruktion der gewählten Handlungschronik auch dadurch, dass die Struktur des Textes rein chronologisch aufgebaut ist: Es finden sich keine Analepsen, Rückblicke oder Prolepsen. Hier hilft den Schülerinnen und Schüler auch das Wissen über textsortenbezogene Superstrukturen.

## Teilaufgabe 1.3

Wie alt ist Louis Braille zum Zeitpunkt seiner Erfindung?

 .....

RICHTIG	16 (Jahre)
---------	------------

## Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe prüft das Erinnern und Verknüpfen zweier explizit genannter Einzelinformationen aus dem Hörtext, nämlich das **Alter** von Louis Braille zum **Zeitpunkt** seiner Erfindung. Hierzu muss aus der Aussage: „*Zu verdanken haben sie das einem gerade mal sechzehnjährigen Schüler*“ durch Aufbau lokaler Kohärenz geschlossen werden, dass sich das „*das*“ auf die Erfindung UND das „*sechzehnjährigen Schüler*“ sich auf Louis Braille bezieht.

Erleichtert wird die Bearbeitung der Teilaufgabe jedoch dadurch, dass es sich um die einzige Altersangabe im Hörtext handelt und es eine zentrale Information ist, die sprachlich besonders hervorgehoben wird („*gerade mal*“).

### Teilaufgabe 1.4

In welchem Land wuchs Louis Braille auf?

 .....

RICHTIG	Frankreich
---------	------------

## Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe prüft das Erinnern einer Einzelinformation, die im Hörtext implizit gegeben wird. Die Frage „*In welchem Land wuchs Louis Braille auf?*“ lässt sich aus zwei Textstellen ableiten: Zum einen wird „*das kleine französische Örtchen Coupvray*“ genannt, was auf Frankreich verweist. Hier müssen Schülerinnen und Schüler durch Aufbau lokaler Kohärenz erkennen, dass der Unfall dort geschehen ist. Zudem müssen sie sprachlich verarbeiten, dass „*französisch*“ hier auf das Land Frankreich verweist. Später folgt der Hinweis, dass Louis ein „*Internat für Blinde in Paris*“ besuchte. Hier müssten die Schülerinnen und Schüler ihr Weltwissen hinzuziehen, um zu erkennen, dass Paris eine Stadt in Frankreich ist.

### Teilaufgabe 1.5

Welche Personen helfen Louis Braille, den Alltag trotz seiner Erblindung zu bewältigen? Nenne zwei Personengruppen.

- .....
- .....

RICHTIG	sinngemäß: (seine) Eltern/Familie UND (seine) Spielkameraden/Freunde
---------	---

## Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe prüft das Erinnern und Wiedergeben zweier explizit gegebener, direkt benachbarter Informationen („*Eltern und Spielkameraden helfen ihm dabei, den Alltag zu bewältigen.*“). Eine Schwierigkeit liegt darin, dass die Schülerinnen und Schüler sprachlich verarbeiten müssen, dass sich das Wort „*Personengruppen*“ auf „*Eltern*“ und „*Spielkameraden*“ bezieht. Erleichtert wird diese Abstraktionsleistung aber dadurch, dass in der Aufgabenstellung der Wortlaut des Hörtextes („*den Alltag zu bewältigen*“) übernommen wurde: Das Wort „*bewältigen*“ ist für die Schülerinnen und Schüler nicht sehr frequent und unterstützt so die Erinnerungsleistung. Gelingt diese Abstraktionsleistung nicht, werden die Schülerinnen und Schüler die benachbarten Informationen als eine gesamte Einzelinformation erinnern und somit beim Versuch, eine zweite Personengruppe zu erinnern, scheitern.

## Teilaufgabe 1.6

Welche Fähigkeiten helfen Louis Braille bei der Bewältigung seines Schulalltags?  
Nenne eine.



RICHTIG	sinngemäß: (seine) Intelligenz ODER seine Fähigkeit, das Gehörte auswendig zu lernen / sein Gedächtnis
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: sein Gehör ODER Tastsinn ODER Lebensmut ODER Nachtschrift

## Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung der Teilaufgabe testet die Fähigkeit, Informationen, die im Hörtext implizit gegeben sind, durch den Aufbau lokaler Kohärenz explizit zu machen. Die gesuchten Informationen – entweder die Fähigkeit, Gehörtes auswendig zu lernen, oder Louis Brailles Intelligenz – sind für die Bildung eines mentalen Modells des Hörtextes relevant. Die jeweils gesuchten Informationen lassen sich den folgenden zwei Textpassagen entnehmen:

1. „*Was er dort hört, lernt er einfach auswendig.*“ Um zu verstehen, dass sich „dort“ auf die Schule bezieht, muss Kohärenz zur vorherigen Information „*Auch in der Schule kommt er gut mit*“ aufgebaut werden.

2. „*Die enorme Intelligenz des Jungen fällt schnell auf.*“ Um die Aufgabe korrekt zu lösen, müssen die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass es sich hierbei um eine der gefragten Fähigkeiten handelt, die Louis im Schulalltag unterstützen, muss auch hier Kohärenz zur folgenden Information („*und so kann Louis ein Internat für Blinde in Paris besuchen*“) aufgebaut werden.

Da im Hörtext nicht explizit das Wort „*Fähigkeiten*“ genannt wird, müssen diese also implizit aus dem Zusammenhang erschlossen werden. Dazu muss das Wort „*Fähigkeit*“ sprachlich verstanden und verarbeitet werden:



Welche Fähigkeiten helfen Louis Braille bei der Bewältigung seines Schulalltags?  
Nenne eine.

☒ Alles auswendig lernen

Scan aus der Pilotierung

Welche Fähigkeiten helfen Louis Braille bei der Bewältigung seines Schulalltags?  
Nenne eine.

☒ Seine Intelligenz

Scan aus der Pilotierung

Gelingt es den Schülerinnen und Schülern nicht, den Begriff der Fähigkeit sprachlich zu verarbeiten, werden sie Antworten geben, die zwar auf den ersten Blick plausibel erscheinen, weil sie sich auch auf die Schule beziehen, jedoch keine Fähigkeiten darstellen:

Welche Fähigkeiten helfen Louis Braille bei der Bewältigung seines Schulalltags?  
Nenne eine.

☒ Nahebrillt

Scan aus der Pilotierung

Können Schülerinnen und Schüler die korrekte Information nicht mehr erinnern, geben sie Antworten, die nicht textgestützt sind, sondern von allgemeinem Vorwissen über Menschen mit Sehbeeinträchtigung abgeleitet worden sind:

Welche Fähigkeiten helfen Louis Braille bei der Bewältigung seines Schulalltags?  
Nenne eine.

☒ Tasten, seine Hände, seine Ohren

Scan aus der Pilotierung

## Teilaufgabe 1.7

Stimmen die folgenden Aussagen laut Hörtext?

Louis Braille ...

	ja	nein
1. a) war der Sohn eines Handwerksmeisters.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) sollte eigentlich Handwerker werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) arbeitete nach seinem Schulabschluss als blinder Musiker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. a) besuchte ein Internat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) lernte in Paris einen Offizier kennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. a) erhielt zu Lebzeiten weltweite Anerkennung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) erfand eine Notenschrift für Blinde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		ja	nein	
RICHTIG	1.	a) war der Sohn eines Handwerksmeisters.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		b) sollte eigentlich Handwerker werden.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		c) arbeitete nach seinem Schulabschluss als blinder Musiker.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
RICHTIG	2.	a) besuchte ein Internat.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		b) lernte in Paris einen Offizier kennen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
RICHTIG	3.	a) erhielt zu Lebzeiten weltweite Anerkennung.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		b) erfand eine Notenschrift für Blinde.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)
Kompetenzstufe	1.) IV, 2.) III, 3.) II
Anforderungsbereich	III

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Wiedererkennung und Verarbeitung verschiedener, im Hörtext verstreuter Informationen, die mit den im Aufgabentext genannten Informationen abgeglichen werden müssen. Alle Informationen beziehen sich auf biografische Details. Die benötigten Informationen sind teils explizit im Hörtext genannt, teils müssen die Schülerinnen und Schüler sie durch Inferenzen eigenständig erschließen.

Zu 1.: Die Aussage a) kann anhand des Hörtextes erschlossen werden, da im Text explizit von der „*Werkstatt seines Vaters*“ gesprochen wird und der Beruf des Vaters als „*Sattlermeister*“ genannt wird. Dennoch muss durch Vorwissen erkannt werden, dass es sich bei dem Beruf des Sattlers um einen Handwerksberuf handelt. Diese Informationen werden zu Beginn des Hörtextes genannt und müssen von den Schülerinnen und Schülern als relevant wahrgenommen werden, um nach dem Hören erinnert werden zu können. Für die Negation der Aussage b) ist der Aufbau globaler Kohärenz notwendig, um zu erkennen, dass diese Information im Text nicht erwähnt wird. Zwar wird beschrieben, dass Louis als Kind in der Werkstatt seines Vaters spielte, es wird jedoch nicht erwähnt, dass er selbst Handwerker werden sollte. Um die Aussage c) korrekt zu negieren, müssen die Schülerinnen und Schüler Louis' Bezug zur Musik aus dem Text richtig einordnen. Zwar wird erwähnt, dass Louis Braille eine Notenschrift für blinde Musiker erfand, jedoch wird nicht gesagt, dass er selbst als blinder Musiker tätig war. Für die korrekte Falsifizierung der Aussage ist es daher entscheidend, dass die Schülerinnen und Schüler zwischen Brailles Erfindung und einer möglichen eigenen Berufstätigkeit als Musiker differenzieren. Sie müssen also erkennen, dass die Entwicklung einer Notenschrift für blinde Musiker nicht impliziert, dass Braille diese auch selbst beruflich nutzte.

Zu 2.: Für die Bestätigung von Aussage a) muss eine im Hörtext explizit gegebene Einzelinformation erinnert und wiedererkannt werden. Die entsprechende Textstelle im Hörtext lautet: „*Die enorme Intelligenz des Jungen fällt schnell auf und so kann Louis ein Internat für Blinde in Paris besuchen.*“ Um die Aussage b) zu falsifizieren, müssen die Schülerinnen und Schüler Kohärenz zwischen der genannten Textstelle aufbauen: Der Text erwähnt zwar einen „*französischen Offizier*“, der die „*Nachtschrift*“ entwickelte, jedoch wird nicht gesagt, dass Louis Braille diesen Offizier persönlich traf. Da das Wort „*Offizier*“ semantisch und phonologisch auffällig ist, muss der (zeitliche) Bezug zwischen „*Paris*“, „*Offizier*“ und „*Nachtschrift*“ korrekt verarbeitet und erinnert werden, um die Aussage korrekt verneinen zu können.

Zu 3.: Die Negation von Aussage a) erfordert den genauen Abgleich des Aussagentextes mit der eindeutig konfligierenden Information aus dem Hörtext. Im Hörtext wird explizit darauf hingewiesen, dass Louis Braille „*den internationalen Durchbruch selbst nicht mehr erlebt hat*“. Diese Information steht im Widerspruch zur Aussage, dass er zu Lebzeiten weltweite Anerkennung erhielt, weshalb sie als falsch erkannt werden muss. Erschwert wird die Bearbeitung durch die Paraphrase, die für den Aufgabentext gewählt wurde, da die Schülerinnen und Schüler sprachlich verstehen müssen, dass sich „*weltweite Anerkennung*“ auf „*internationalen Durchbruch*“ bezieht und „*nicht mehr erlebt*“ auf „*Lebzeiten*“ bzw. den Tod Louis Brailles. Zur Bestätigung der Aussage b) ist es notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler sich an eine im Hörtext explizit genannte Information erinnern und diese wiedererkennen („*Louis Braille – die Blindenschrift trägt bis heute seinen Namen*“, „*nachdem er auch noch eine Notenschrift für blinde Musiker erfunden hatte.*“). Diese Information ist am Ende des Textes prominent platziert und sprachlich hervorgehoben („*auch noch*“), was das Wiedererkennen erleichtert.

### Teilaufgabe 1.8

Woraus besteht die Nachtschrift?



RICHTIG	sinngemäß: aus Punkten(, die ins Papier geprägt sind)
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: aus sechs Punkten

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit zum Erinnern, Verknüpfen und Wiedergeben gegebener Informationen im Hörtext. Die gesuchte Information, dass die Nachtschrift aus „*ins Papier geprägten Punkten*“ besteht, ist nicht prominent platziert und wird nur einmal genannt. Zudem muss innerhalb der folgenden Textstelle Kohärenz aufgebaut werden, um zu erkennen, dass sich die „*ins Papier geprägten Punkte*“ auf die Nachtschrift beziehen: „*Dort lernt er die sogenannte Nachtschrift kennen, die ein französischer Offizier ursprünglich für das Militär erdachte hatte. Soldaten sollten mit Hilfe ins Papier geprägter Punkte selbst im Dunkeln Befehle entziffern können.*“ Die Schülerinnen und Schüler müssen hier also eigenständig eine Sinneinheit bilden, um die Aufgabe lösen zu können. Eine Herausforderung besteht darin, die Beschreibung der ursprünglichen Nachtschrift von Louis Brailles späterer Anpassung zu unterscheiden. Dies wird auch dadurch erschwert, dass die Information der sechs Punkte sprachlich als zentrale Information im Hörtext markiert wurde: „*anhand von nur sechs Punkten jeder Buchstabe des Alphabets darstellen*“. Das offene Aufgabenformat erschwert die Bearbeitung zusätzlich.

Woraus besteht die Nachtschrift?

*Sie besteht aus 6 Punkten.*

Scan aus der Pilotierung

Woraus besteht die Nachtschrift?

*aus maximal 6 Punkten*

Scan aus der Pilotierung

### Teilaufgabe 1.9

Für wen wurde die Nachtschrift ursprünglich erfunden?

RICHTIG	sinngemäß: (für das) Militär / (für) Soldaten / (für die) Armee
---------	---

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe prüft die Fähigkeit, eine explizit gegebene Einzelinformation zu erinnern und wiederzugeben („*Dort lernt er die sogenannte Nachtschrift kennen, die ein französischer Offizier ursprünglich für das Militär erdachte hatte*“). Um die Frage korrekt zu beantworten, müssen die Schülerinnen und Schüler die Aussage als relevant erachten und präzise erinnern. Die offene Fragestellung stellt eine zusätzliche Herausforderung dar, da die Antwort ohne vorgegebene

Auswahlmöglichkeiten eigenständig formuliert werden muss. Die Übernahme des Textlautes in der Aufgabenstellung („ursprünglich“) erleichtert die Identifikation der richtigen Information jedoch.

### Teilaufgabe 1.10

Laut Hörtext führen die Veränderungen, die Louis Braille an der Nachtschrift vornimmt, dazu, dass Blinde im Vergleich zu Sehenden nun ...

- beinahe genauso schnell lesen können.       fast ebenso häufig lesen können.  
 oftmals intensiver lesen können.       meistens genauer lesen können.

RICHTIG	Laut Hörtext führen die Veränderungen, die Louis Braille an der Nachtschrift vornimmt, dazu, dass Blinde im Vergleich zu Sehenden nun ... <input checked="" type="checkbox"/> beinahe genauso schnell lesen können. <input type="checkbox"/> fast ebenso häufig lesen können. <input type="checkbox"/> oftmals intensiver lesen können. <input type="checkbox"/> meistens genauer lesen können.
---------	---

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe prüft die Fähigkeit, eine im Text explizit gegebene Information wiederzuerkennen. Auch wenn die Formulierung „Veränderungen an der Nachtschrift“ in der Aufgabenstellung eine Paraphrase der Hörtextinformationen darstellt, ist damit die nötige Kohärenzleistung aus der folgenden Textstelle bereits vorentlastet: „Louis verändert und vereinfacht es grundlegend. Mit seiner Methode lässt sich nun anhand von nur sechs Punkten jeder Buchstabe des Alphabets darstellen und ertasten. Blinde können damit fast genauso schnell lesen wie Sehende.“ Durch das Aufgabenformat kann die Information als Einzelinformation wiedererkannt werden.

### Teilaufgabe 1.11

Warum eignet sich die Nachtschrift nicht als Blindenschrift?



RICHTIG	sinngemäß: Sie ist zu kompliziert/schwierig. ODER Sie hat zu viele Punkte.
---------	---

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe prüft die Fähigkeit, lokale Kohärenz herzustellen, indem zwei aufeinander bezogene Informationen aus dem Hörtext erinnert und sinnvoll miteinander verknüpft werden: „Doch das System ist zu kompliziert, um sich durchzusetzen. Louis verändert und vereinfacht es grundlegend. Mit seiner Methode lässt sich nun anhand von nur sechs Punkten jeder Buchstabe des Alphabets darstellen und mit der Hand ertasten.“

Schülerinnen und Schüler müssen hier zum einen durch den Aufbau lokaler Kohärenz verstehen, dass sich „das System“ auf die Nachtschrift bezieht. So können sie als korrekte Antwort „zu kompliziert“ identifizieren. Sie können aber auch aus der Verknüpfung der Informationen „vereinfacht“ und „nur sechs Punkte“ eigenständig erschließen, dass die Nachtschrift vorher zu viele Punkte hatte:

Warum eignet sich die Nachtschrift nicht als Blindenschrift?

*weil sie noch weitaus komplizierter war, mit mehr Punkten*

Scan aus der Pilotierung

Wenn die Schülerinnen und Schüler den Zusammenhang zwischen der Nachtschrift und ihrer Komplexität nicht als Sinneinheit erinnern können, versuchen sie die Aufgabe über vermeintliches Weltwissen zu lösen:

Warum eignet sich die Nachtschrift nicht als Blindenschrift?

*weil dort auch zeilen vorhanden sind*

Scan aus der Pilotierung

### Teilaufgabe 1.12

Was geschah im Jahr 1852?

*.....*

RICHTIG	sinngemäß: (Louis') Tod ODER Louis stirbt.
---------	---

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe zielt darauf ab, die Fähigkeit zu testen, eine explizit gegebene Einzelinformation aus dem Hörtext zu erinnern und korrekt wiederzugeben: („Louis stirbt im Jahre 1852 an Tuberkulose.“). Die Information findet sich strukturell prominent platziert am Ende des Hörtextes; Schülerinnen und Schüler, die die Handlungschronologie des Textes verstanden haben, können sich die Antwort also auch über die Superstrukturen des Textes herleiten. Erleichtert wird die Bearbeitung zudem dadurch, dass im Hörtext nur zwei Jahreszahlen vorkommen und die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres Vorwissens bereits wissen, dass in diesem Textmuster das Todesjahr genannt wird.

### Teilaufgabe 1.13

Am Ende des Hörtextes findet sich folgendes Zitat einer taubblinden Autorin: „Louis Braille war es, der den goldenen Schlüssel fand, unser aller ..... aufzuschließen.“

a) Welches der folgenden Wörter fehlt im Zitat?

- Geist       Herzen       Tor       Gefängnis

b) Was meint sie damit?

*.....*  
*.....*

RICHTIG	a)	Welches der folgenden Wörter fehlt im Zitat? <input type="checkbox"/> Geist <input type="checkbox"/> Herzen <input type="checkbox"/> Tor <input checked="" type="checkbox"/> Gefängnis
	b)	sinngemäß: Louis Braille / das Lesen gibt blinden Menschen (durch seine Erfindungen) die Möglichkeit, am (gesellschaftlichen) Leben teilzunehmen. ODER Louis Braille bietet blinden Menschen eine Chance aus der inneren Dunkelheit auszubrechen. ODER Er hat blinden Menschen (durch das Lesen) die Möglichkeit zur Wissensaneignung geschenkt. ODER Durch seine Erfindung fühlt sich das Blindsein nicht mehr so schlimm an.
FALSCH	b)	alle anderen Antworten, auch: dass Blinde beinahe genauso schnell lesen können ODER dass Blinde nun lesen können ODER dass Blinde vorher gefangen waren.

### Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2) b.) zusätzlich auch: HSA: grundlegende Gestaltungsmittel erkennen und ihre Wirkungen einschätzen: z. B. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder // MSA: sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (3.3.7)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	III

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe, bestehend aus zwei Teilen, prüft die Fähigkeit, eine explizit genannte Information aus dem Hörtext wiederzuerkennen (a) und das sprachliche Bild auf Grundlage eines globalen Textverständnisses des Hörbeitrages eigenständig zu deuten (b).

Auch wenn die Antwort der Teilaufgabe a) nicht eigenständig erinnert, sondern wiedererkannt werden muss, stellt der bildhafte Sprachgebrauch hier doch eine zusätzliche Herausforderung dar, da alle Antwortmöglichkeiten im bildlichen Kontext plausibel wären und es sich nicht um eine Sachinformation handelt, die verifiziert oder falsifiziert werden kann. Das gesuchte Wort muss also als relevant wahrgenommen worden sein, um die Aufgabe korrekt lösen zu können, weil sie sonst nicht wiedererkannt werden kann.

In der Teilaufgabe b) müssen die Schülerinnen und Schüler zunächst verstehen, dass im Zitat bildliche Sprache verwendet wird. Schülerinnen und Schüler, die das nicht verstehen, werden „Gefängnis“ in seiner wörtlichen Bedeutung erklären: „Blinde waren vorher gefangen“.

Wenn sie verstanden haben, dass es sich um einen metaphorischen Sprachgebrauch handelt, müssen sie das Bild in Bezug zum Textinhalt zum einen verstehen und zum anderen eigenständig deuten. Die Herausforderung besteht darin, nicht nur die Bedeutung des „Gefängnisses“ zu erklären bzw. zu deuten, sondern auch den Bezug zwischen „goldenem Schlüssel“ und der Brailleschrift zu erkennen und zu benennen.

### Anregungen für den Unterricht

Um die in der Hörverständnisaufgabe zu Louis Braille geprüften Fähigkeiten im Unterricht gezielt zu fördern, lassen sich verschiedene Anregungen für den Unterricht präsentieren, die sowohl das Hörverständnis als auch die Fähigkeit zur Extraktion relevanter Informationen unterstützen. Hier einige konkrete Vorschläge:

#### Hörverständnis und aktives Erinnern

- Aktives Zuhören üben: Den Unterricht mit einer kurzen Übung zum aktiven Zuhören beginnen, bei der die Schülerinnen und Schüler während eines kurzen Textes (z. B. einer Nachrichtensendung oder einer Reportage) spezifische Informationen notieren. Dies kann durch Stichpunkte oder das Ausfüllen von Lückentexten geschehen, um den Fokus auf das Wesentliche zu lenken.

- Wiederholtes Hören mit wechselnder Fokussierung: Den gleichen Text mehrfach anhören, aber jedes Mal mit einem anderen Fokus. Beim ersten Hören sammeln die Schülerinnen und Schüler allgemeine Informationen, beim zweiten Hören konzentrieren sie sich auf Details wie Daten, Namen oder Orte, die später in Aufgaben verwendet werden können.

### **Chronologische Reihenfolgen und Zeitstrahl**

- Zeitleiste erstellen: Eine wichtige Fähigkeit besteht im Verständnis der chronologischen Reihenfolge der Ereignisse im Leben von Louis Braille. Um dies zu fördern, erstellen die Schülerinnen und Schüler eine Zeitleiste mit den wichtigsten Lebensereignissen von Braille.

### **Verknüpfen von Wissen und Textverständnis**

- Mindmaps und Zusammenfassungen: Die Schülerinnen und Schüler können eine Mindmap zu Louis Braille erstellen, die die wichtigsten Lebensstationen und Erfindungen miteinander verknüpft. Dies unterstützt das Verstehen und Behalten von Informationen durch visuelle Darstellung.
- Kohärenzübungen: Die Schülerinnen und Schüler üben, globale Kohärenz innerhalb eines Textes herzustellen, indem sie die gehörten Textpassagen, die in zufälliger Reihenfolge präsentiert werden, korrekt ordnen.

### **Arbeit mit Zwischenüberschriften**

Die Arbeit mit Zwischenüberschriften lässt sich auf viele andere Hörtexte übertragen, um das Textverständnis und die Fähigkeit zur Strukturierung zu üben. Während des Hörens ordnen die Schülerinnen und Schüler die Abschnitte den jeweiligen Zwischenüberschriften zu. Im Anschluss an das Hören erstellen sie kurze Notizen zu den Hauptpunkten jedes Abschnitts. Dies fördert die Fähigkeit, wichtige Informationen zu identifizieren und den Text in sinnvolle Abschnitte zu unterteilen. Bei längeren Hörtexten kann das Zuhören zusätzlich entlastet werden, indem der Text nicht in einem Stück, sondern in Abschnitten gehört wird. Nach jedem Abschnitt kann das Verständnis überprüft werden, zum Beispiel indem die Schülerinnen und Schüler gemeinsam Zwischenüberschriften formulieren (vgl. Krelle & Neumann 2014, S. 32f.).

### **Kreative Auseinandersetzung mit dem Hörtext**

- Projektarbeit: In Gruppen können die Schülerinnen und Schüler die Geschichte von Louis Braille nacherzählen, sei es als Rollenspiel, kurzer Film oder schriftliche Erzählung.
- Integration in andere Unterrichtseinheiten: Die Aufgabe lässt sich gut in das Thema „Print- und Onlinetexte untersuchen und eigene journalistische Texte gestalten“ integrieren. Im Anschluss an den Hörtext über Louis Braille könnten die Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Radiobeitrag oder Podcast zu anderen Themen gestalten, wobei sie Checklisten und andere Materialien nutzen, um ihre Arbeit zu strukturieren.



Vorlesernet: Eine Sammlung kostenloser Hörtexte als Grundlage für Aufgaben zum Zuhören im Unterricht.



Cornelsen-Material zum Thema „Podcast im Unterricht“.



Audioproduktion im Unterricht: AK Digitale Schule der Zukunft, in: mebis – Landesmedienzentrum Bayern (2023).







Ein fortbildungsbegleitendes Padlet mit vielen hilfreichen Tipps und Kopiervorlagen.









**Aktives Zuhören mit einem Gegenüber**

				
Habe ich meinem Gegenüber aufmerksam zugehört?				
Habe ich Interesse gezeigt (Blickkontakt, Mimik, Gestik, Körperausrichtung)?				
Habe ich Verstehen signalisiert (z. B. Nicken)?				
Was hat mir das Zuhören erschwert?				
Was hätte mein Gegenüber besser machen können?				

**Zusätzlich beim Zuhören in einem Gespräch:**

				
Habe ich mit meinen Beiträgen Bezug auf Äußerungen meines Gegenübers genommen?				
Habe ich mein Gegenüber ausreden lassen?				
Habe ich bei Unklarheiten nachgefragt?				

---

Vergleichsarbeiten 2025  
8. Jahrgangsstufe (VERA-8)  
Deutsch  
**ERGÄNZUNGSMODUL B ZUHÖREN**

---

25-V8-DE-ZH-EM-B

# Aufgabe 1: Kathedrale der Macht

Du hörst nun einen Auszug aus dem Hörspiel „Die Kathedrale der Macht“.

Die Handlung spielt in Paris im Jahr 1904. Dort dringt ein Unbekannter in die Kathedrale *Notre Dame* ein und stiehlt ein völlig wertloses Bild. Die drei Geschwister Sophie, Marc und Pascal versuchen, dem Verbrecher auf die Spur zu kommen und ahnen nicht, dass hinter dieser Tat ein gefährlicher Geheimbund steckt.

Du hörst den Text nun **einmal**. Der Text ist ungefähr 5 Minuten lang.

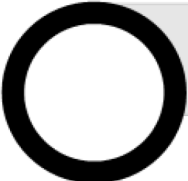
Zu deiner Unterstützung kannst du dir beim Hören Notizen machen. Deine Notizen werden nicht bewertet. Achte neben dem Inhalt auch auf die Sprechweise der Figuren und die Musik und mögliche Hintergrundgeräusche.

Lies und bearbeite **nach dem Hören** alle Teilaufgaben.

Copyright Audio: Winter, M. (2012, 27. April). *Ein Fall für die Rosen: 01 – Die Kathedrale der Macht* [Hörspiel]. Full Cast Audio GmbH. Abgerufen am 27. August 2024, von <https://www.winterzeitstudios.de/produkt/ein-fall-fuer-die-rosen-1-die-kathedrale-der-macht/>  
Copyright Teilaufgaben: IQB e. V., Lizenz: Creative Commons (CC BY). Volltext unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>

Notizen:

Inhalt	Sprechweisen/Musik/ Hintergrundgeräusche
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	



**Stopp**

Du darfst erst dann umblättern, wenn du dazu aufgefordert wirst.

## Transkript:

*Unheimliche, dramatische Musik als Intro*

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

**Meister:** Was soll das heißen?

**Diener:** LeBlanc... hat versagt.

**Laetitia:** Versagt? Wie ist das möglich?

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

**Meister:** Sprich', Unwürdiger! Was ist geschehen?

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

**Laetitia:** Kinder? Welche Kinder?

**Diener:** Die äh Nachfahren des alten Feindes.

**Laetitia:** De la Rose?

**Diener:** Ja.

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

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

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

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

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

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

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

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

**Laetitia:** Ja, Vater.

**Diener:** Wie ihr befiehlt, Meister.

*Schritte, Türenquietschen, (Mäuse-)Piepsen*

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

**Laetitia:** In der Tat.

**Diener:** Soll ich...äh...

**Laetitia:** Nein, ich werde mich persönlich darum kümmern.

**Diener:** Wie ihr wünscht, ehrwürdige Tochter.

*Orgelspiel, Flügelflattern*

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

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

**Pater:** Nein, nichts.

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

## Aufgabenmerkmale

Thema	Rätselhafter Diebstahl in Notre-Dame
Aufgabenbeschreibung	<p>Bei dem Hörtext handelt es sich um einen Auszug aus dem Hörspiel „Die Kathedrale der Macht“ aus der Jugendhörspielreihe „Ein Fall für die Rosen“ in dem drei Geschwister nach einem rätselhaften Kunstdiebstahl in Notre-Dame einem gefährlichen Geheimbund auf die Spur kommen.</p> <p>Der Hörtext hat eine Länge von etwa fünf Minuten. Zu Beginn erhalten die Schülerinnen und Schüler in der Instruktion Informationen zur Situierung der Geschichte und Hinweise zu den Selektionskriterien ihrer Zuhörintention: Die Schülerinnen und Schüler sollen beim Hören nicht nur auf den Inhalt, sondern auch auf die Sprechweise der Figuren, die Musik und mögliche Hintergrundgeräusche achten. Die Selektionskriterien werden zur Entlastung auf einem vorstrukturierten Notizzettel als Unterstützung einer ordnenden, kognitiven Strategie wiederholt. Der Text wird einmal gehört; anschließend lesen und bearbeiten die Schülerinnen und Schüler die Teilaufgaben. Der Hörmodus zielt auf ein Globalverstehen des Hörtextes.</p> <p>Im Hörtext sind insgesamt 5 verschiedene, professionelle Sprecher bzw. Sprecherinnen zu hören: männliche, erwachsene Sprecher (Erzähler, Meister und Diener), weibliche, erwachsene Sprecherin (Laetitia), zwei jugendliche, männliche Sprecher (Marc und Pascal) und eine jugendliche Sprecherin (Sophie). Alle sprechen deutlich, akzentfrei und in normaler Sprechgeschwindigkeit. Der Hörtext ist durchgängig mit einer Vielzahl von funktionalen Hintergrundgeräuschen (Schritte, Türenquietschen, (Mäuse-)Piepsen, Flügelplattern etc.) hinterlegt, die das Geschehen verdeutlichen oder strukturelle Aufgaben übernehmen. Zudem ist zu Beginn auch funktionale Hintergrundmusik zu hören, die eine düstere Atmosphäre schaffen soll.</p>

	<p>Der Text ist insgesamt konzeptionell schriftlich, enthält jedoch in einigen Passagen wörtlicher Rede auch Merkmale gesprochener Sprache, wie bspw. Ellipsen („<i>Glück gehabt</i>“; „<i>Seines nicht</i>“). Die syntaktische Struktur ist von mittlerer Komplexität, und der Wortschatz stellenweise anspruchsvoll („<i>Ehrwürdiger</i>“, „<i>Reliquien</i>“, „<i>Mobiliar</i>“, „<i>Komposition</i>“).</p> <p>Der Text weist zwar eine klare Struktur auf, jedoch wird der Szenenwechsel zwischen der Verbrechenszene und der Kirchenszene nicht verbalisiert, sondern hier übernimmt die Musik die Funktion der Überleitung (vgl. Item 1.9). Dies erschwert das Erkennen der Raumdarstellung innerhalb des Hörtextes und damit den Aufbau eines mentalen Modells.</p>
Textform	Hörspiel(-auszug)
Fokus	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2); Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln (1.4.3)

## Teilaufgabe 1.1

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



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



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

## Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

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

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

## Teilaufgabe 1.2

Die Kinder sind Nachfahren des .....

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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

#### Teilaufgabe 2:

Die Kinder sind Nachfahren des Feindes .....

Scan aus der Pilotierung

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

#### Teilaufgabe 2:

Die Kinder sind Nachfahren des Deleiros .....

Scan aus der Pilotierung

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

**Teilaufgabe 2:**

Die Kinder sind Nachfahren des Meisters

Scan aus der Pilotierung

**Teilaufgabe 1.3**

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

- drohend.       verzweifelt.       spöttisch.       aufgeregt.

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

**Teilaufgabenmerkmale**

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

**Aufgabenbezogener Kommentar**

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

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

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

**Teilaufgabe 1.4**

Wie sind der Meister und Laetitia miteinander verwandt?

RICHTIG	sinngemäß: Der Meister ist Laetitias Vater. ODER Laetitia ist die Tochter des Meisters.
---------	--

**Teilaufgabenmerkmale**

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

**Aufgabenbezogener Kommentar**

Diese Teilaufgabe prüft die Fähigkeit, eine im Text explizit gegebene Einzelinformation zu erinnern, zu verarbeiten und wiederzugeben. Die Vater-Tochter-Beziehung lässt sich anhand Laetitias direkter Anrede des Meisters mit „*Ja, Vater*“ belegen. Erschwert wird die Bearbeitung dadurch, dass der



Diener sie wenig später als „*ehrwürdige Tochter*“ bezeichnet; hier müssen die Schülerinnen und Schüler schließen, dass das „*ehrwürdig*“ darauf hindeutet, dass es sich nicht um seine, sondern um die Tochter des Meisters handelt. Dies gelingt aber nur über ein Verständnis der Figur des Dieners. Die offene Fragestellung erschwert die Bearbeitung.

### Teilaufgabe 1.5

Wodurch konnte LeBlanc überführt werden?

Beute       Gemälde       Tagebuch       Fußspur

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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Aufgabe testet die Fähigkeit, eine explizit gegebene Information aus dem Hörtext – dass LeBlanc durch das Tagebuch überführt wurde – zu erinnern und wiederzuerkennen („*Somit haben sie also nur das Tagebuch an sich genommen, um ihm die Tat nachweisen zu können*“). Erschwert wird die Bearbeitung der Teilaufgabe dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler das Wort „*überführen*“ aus dem Aufgabentext als Paraphrase für „*die Tat nachweisen*“ verstehen müssen. Dass diese Information nicht zentral für den Handlungsverlauf ist, erschwert das Erinnern zudem, auch wenn es durch das geschlossene Format unterstützt wird.

### Teilaufgabe 1.6

Warum hält der Diener eines der Kinder für außergewöhnlich?



RICHTIG	sinngemäß: Es hat Kräfte.
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: Es kann Dinge / das Gemälde sehen.

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung dieser Teilaufgabe prüft die Fähigkeit, eine im Hörtext explizit gegebene Einzelinformation zu erinnern und korrekt wiederzugeben. Die relevante Dialogpassage umfasst die Aussagen des Meisters und des Dieners: „*Seines nicht, das ist richtig, aber was ist mit den Kindern?*“ und „*Einer ... der Jungen ... er hat Kräfte, Meister*“. Hierzu muss aber zum einen verstanden werden,

dass der Junge eines der Kinder ist und zum anderen muss das Wort „*außergewöhnlich*“ aus dem Aufgabentext sprachlich richtig verarbeitet werden.

Die gesuchte Information ist für den Aufbau des mentalen Modells relevant und wird durch die Pause prosodisch als wichtig markiert. Zudem ist das Wort „*Kräfte*“ phonologisch und semantisch auffällig, was die Selektionsleistung stützt. Das offene Aufgabenformat erschwert die Bearbeitung der Aufgabe.

### Teilaufgabe 1.7

Welches Geräusch verdeutlicht, dass Laetitia und der Diener den Ort verlassen?



RICHTIG	sinngemäß: Türquietschen ODER Schritte ODER Mäusequietschen ODER Ihre Stimmen hallen.
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: Zuschlagen der Tür

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe prüft die Fähigkeit, spezifische, funktionale Hintergrundgeräusche im Hörtext als relevant wahrzunehmen, zu erinnern und korrekt zu benennen. Um die Aufgabe erfolgreich zu lösen, müssen die Schülerinnen und Schüler bestimmte Geräusche wie „*Türquietschen*“, „*Schritte*“, „*hallende Stimmen*“ oder „*Mäusequietschen*“ bewusst an der genannten Textstelle wahrnehmen und im Gedächtnis behalten. Obwohl die Geräusche im Hörtext deutlich zu hören sind, treten sie entweder nur temporär auf („*Türquietschen*“) oder werden vielleicht nicht als funktional erkannt.

Die offene Fragestellung erhöht die Anforderungen an das Gedächtnis und die Fähigkeit zur eigenständigen Wiedergabe, da die Schülerinnen und Schüler die akustischen Elemente ohne Auswahlhilfe benennen müssen.

Welches Geräusch verdeutlicht, dass Laetitia und der Diener den Ort verlassen?

*Die Schritte verdeutlichen es*

Scan aus der Pilotierung

Welches Geräusch verdeutlicht, dass Laetitia und der Diener den Ort verlassen?

*eine knarschende Tür*

Scan aus der Pilotierung

Schülerinnen und Schüler, die die Raum- und Zeitkonstellation des Hörtextes nicht verstanden haben, werden hier irrtümlich „*Musik*“ als richtige Antwort nennen, da diese lauter und präsenter ist.

## Teilaufgabe 1.8

Nach dem Gespräch mit dem Meister ist Laetitia besorgt. Was möchte sie tun?



RICHTIG	sinngemäß: Sie will sich (um die Kinder) kümmern. / Sie will die Kinder suchen/verfolgen.
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: Sie will die Kinder retten.

### Teilaufgabenmerkmale

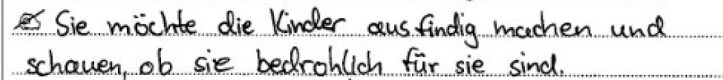
Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	I

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet das Erinnern und Wiedergeben einer im Hörtext genannten Einzelinformation („D.: *Ihr, äh, ihr macht euch Sorgen, nicht wahr?*; F.: *In der Tat.*; D.: *Soll ich... äh...*; F.: *Nein, ich werde mich persönlich darum kümmern.*“), die vor dem Hintergrund einer Figurencharakterisierung korrekt verarbeitet werden muss.

Die gesuchte Information ist im Hörtext nicht prominent platziert und wird nicht wiederholt. Zur Lösung der Teilaufgabe müssen die Schülerinnen und Schüler die relevanten Dialogpassagen genau wahrnehmen und auch nach dem Hören noch erinnern. Das offene Aufgabenformat erschwert die Aufgabenbearbeitung zusätzlich.

Nach dem Gespräch mit dem Meister ist Laetitia besorgt. Was möchte sie tun?

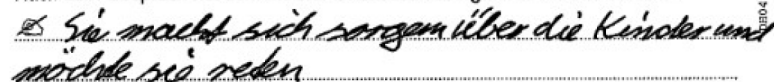


DHO4110a

Scan aus der Pilotierung

Gelingt es den Schülerinnen und Schülern nicht, eine Figurencharakterisierung Laetitias aufgrund eines mentalen Modells auszubilden, könnten sie das Wort „kümmern“ als fürsorgliches Verhalten missinterpretieren:

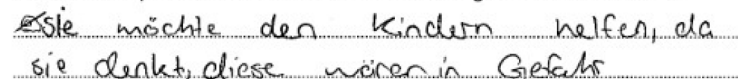
Nach dem Gespräch mit dem Meister ist Laetitia besorgt. Was möchte sie tun?



DHO4110

Scan aus der Pilotierung

Nach dem Gespräch mit dem Meister ist Laetitia besorgt. Was möchte sie tun?



DHO4110

Scan aus der Pilotierung

## Teilaufgabe 1.9

Wie wird im Hörtext der Wechsel der Szene von den Verbrechern zu den Kindern verdeutlicht?



RICHTIG	sinngemäß: Orgelspiel/Orgelmusik/Musik
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: Sprecherwechsel ODER Die Musik verändert sich.

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe prüft die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, ein akustisches, strukturell relevantes Element des Hörtextes zu erkennen, zu erinnern, und in seiner Funktion zu deuten. Dafür müssen die Superstrukturen des Textes reflektiert werden. Das Orgelspiel ist im Hörtext zwar präsent, aber seine Funktion kann erst durch die Reflektion der Hörtextstruktur bestimmt werden. Die offene Fragestellung erhöht die Schwierigkeit der Aufgabe, da keine Auswahlhilfe gegeben ist. Dies setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler das musikalische Signal selbstständig erinnern und als Hinweis auf den Szenenwechsel interpretieren.

Wie wird im Hörtext der Wechsel der Szene von den Verbrechern zu den Kindern verdeutlicht?

*mit einem Orgelspiel*

Scan aus der Pilotierung

Wenn das musikalische Signal überhört oder nicht als Szenenwechsel erkannt wird, könnten die Schülerinnen und Schüler alternative Antworten wie andere Geräusche oder Aussagen aus dem Hörtext wählen, die schon Teil der neuen Szene sind:

Wie wird im Hörtext der Wechsel der Szene von den Verbrechern zu den Kindern verdeutlicht?

*Durch einen Erzähler*

Scan aus der Pilotierung

Wie wird im Hörtext der Wechsel der Szene von den Verbrechern zu den Kindern verdeutlicht?

*es wird gesagt: „am nächsten Tag“*

Scan aus der Pilotierung

Oder sie greifen auf bereits vorhandenes Textmusterwissen zurück, da es ihnen nicht gelingt, ein mentales Modell des Textes aufzubauen:

Wie wird im Hörtext der Wechsel der Szene von den Verbrechern zu den Kindern verdeutlicht?

*Durch eine kurze Moderation*

Scan aus der Pilotierung

### Teilaufgabe 1.10

Wer nimmt die Kinder mit in die Kathedrale?

- Detektiv     
 Pater     
 Künstler     
 Hausmeister

RICHTIG	Wer nimmt die Kinder mit in die Kathedrale? <input type="checkbox"/> Detektiv <input checked="" type="checkbox"/> Pater <input type="checkbox"/> Künstler <input type="checkbox"/> Hausmeister
---------	---

## Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe prüft das Erinnern und Wiedererkennen einer explizit im Hörtext gegebenen Information. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Figur des Erzählers korrekt als „Pater“ identifizieren. Der Szenenwechsel zur Kathedrale wird durch die Bemerkung des Erzählers eingeleitet: *„Am nächsten Tag machte ich das Versprechen wahr und nahm die aufgeregten Kinder mit in die legendäre Kathedrale.“* Kurz darauf folgt Marcs direkte Ansprache: *„Pater, können Sie das Bild beschreiben?“*. Diese Anrede zeigt unmittelbar, dass der Erzähler die Rolle eines Geistlichen innehat. Die Aufgabe erfordert also, diese Information korrekt auf die Frage zu beziehen.

Das geschlossene Aufgabenformat erleichtert die Bearbeitung zwar, dennoch muss die Figurenkonstellation des Hörtextes verstanden werden. Erschwert wird die Bearbeitung zum einen dadurch, dass die gesuchte Information „Pater“ nicht unmittelbar zum Szenenbeginn genannt wurde, zum anderen dadurch, dass der Erzähler seine Stimme in der Erzählerrolle etwas anders intoniert als in der Rolle des Paters.

### Teilaufgabe 1.11

Stimmen die folgenden Aussagen laut Hörtext?

Monsieur le Pasteur wird gefragt, ob ...

	ja	nein
1. a) noch mehr gestohlen wurde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) er den Dieb gesehen hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. a) die Kunstwerke katalogisiert wurden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) von den Kunstwerken Fotos existieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. a) er Spuren entdeckt hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) jemand verletzt wurde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		ja	nein
RICHTIG	1.	a) noch mehr gestohlen wurde. <input checked="" type="checkbox"/>	b) er den Dieb gesehen hat. <input type="checkbox"/>
RICHTIG	2.	a) die Kunstwerke katalogisiert wurden. <input checked="" type="checkbox"/>	b) von den Kunstwerken Fotos existieren. <input type="checkbox"/>
RICHTIG	3.	a) er Spuren entdeckt hat. <input type="checkbox"/>	b) jemand verletzt wurde. <input checked="" type="checkbox"/>

### Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)
Kompetenzstufe	1.) IV, 2.) V, 3.) V
Anforderungsbereich	II

## Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe prüft die Fähigkeit, mehrere benachbarte Informationen zu erinnern und mit den im Aufgabentext genannten Angaben abzugleichen. Alle erfragten Informationen beziehen sich auf die Fragen, die Sophie an Monsieur le Pasteur richtet, und sind an einer Stelle im Hörtext gebündelt. Sie sind im Hörtext weder prominent platziert noch für den Aufbau eines mentalen Modells relevant. Die Aufgabenbearbeitung wird dadurch erschwert, dass sich die dafür benötigten Informationen im Hörtext über einen kurzen Zeitraum von ca. 20 Sekunden erstrecken, jeweils nur einmal genannt werden und dicht aufeinander folgen. Zudem wird in der Aufgabenstellung nicht benannt, von wem Monsieur le Pasteur befragt wurde, was die Bearbeitung erleichtern würde, da es nur eine weibliche, jugendliche Sprecherin gibt.

Zu 1.: Für die Bestätigung der Aussage a) müssen die Schülerinnen und Schüler erinnern, dass Sophie im Hörtext explizit nach weiteren gestohlenen Gegenständen fragt („*Es wurde wirklich nichts anderes entwendet, Monsieur le Pasteur?*“). Um die Aussage b) zu negieren, müssen die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass keine Frage zum Erkennen oder Sehen des Diebes im Hörtext vorkommt. Hier ist die Fähigkeit erforderlich, das Fehlen einer Information als Grundlage für die Antwort zu erkennen.

Zu 2.: Die Information zur Bestätigung der Aussage a) ist explizit im Hörtext gegeben und durch das nicht sehr frequente Wort „*katalogisiert*“ sprachlich auffällig markiert („*Haben Sie die Kunstschatze und Reliquien katalogisieren lassen?*“). Für die Verifizierung der Aussage b) muss erkannt werden, dass die Formulierung „*Fotos existieren*“ der Aussage eine Paraphrase der Formulierung „*photographischen Aufnahmen*“ des Hörtextes ist.

Zu 3.: Um die Aussage a) negieren zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler erinnern, dass keine Fragen zu Spurensuche oder -entdeckung im Hörspiel gestellt werden. Zur Falsifizierung der Aussage b) müssen die Schülerinnen und Schüler erinnern, dass Monsieur le Pasteur selbst die Frage stellt, ob Marc sich verletzt hat. Schülerinnen und Schüler, die die Textstelle nicht richtig verarbeitet haben und sich nur an das Wort „*verletzt*“ erinnern, werden diese Aussage mit „ja“ beantworten.

## Teilaufgabe 1.12

Warum schreit Marc plötzlich auf?

Er ...

ist gestolpert.

hat etwas gehört.

hat etwas berührt.

wurde verletzt.

RICHTIG	Warum schreit Marc plötzlich auf? Er ... <input type="checkbox"/> ist gestolpert. <span style="margin-left: 200px;"><input type="checkbox"/> hat etwas gehört.</span> <input checked="" type="checkbox"/> hat etwas berührt. <span style="margin-left: 200px;"><input type="checkbox"/> wurde verletzt.</span>
---------	---

## Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe testet die Fähigkeit, im Hörtext gegebene, aber nicht direkt benachbarte Informationen miteinander zu verknüpfen („*Ich habe die Staffelei berührt, und auf einmal traf es mich wie ein Blitzschlag. Ich konnte das Bild vor mir sehen, so, als ob es noch immer dort stehen würde.*“).

Das geschlossene Format der Teilaufgabe unterstützt die Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung.

*Marc ist gestolpert:* Diese Option könnte einen plötzlichen, unerwarteten Vorfall andeuten, der oft mit einem Schrei verbunden ist, und wird durch die Aussage des Bruders „*Er ist manchmal etwas tollpatschig*“ gestützt. Im Text gibt es jedoch keine spezifischen Hinweise darauf, dass Marc gestolpert ist. Die Schülerinnen und Schüler müssen erkennen, dass ein Stolpern nicht der Grund für Marcs Aufschrei sein kann, auch wenn es plausibel wäre.

*Marc wurde verletzt:* Diese Option könnte einen direkten Zusammenhang zwischen Marcs Schrei und einer Verletzung implizieren und wird durch die Frage „*Bist du verletzt?*“ gestützt. Zwar könnte die Frage dies zunächst nahelegen, jedoch gibt es im Text einen klaren Hinweis darauf, dass Marc nicht verletzt wurde, da er auf diese Frage mit „Nein“ antwortet.

### Teilaufgabe 1.13

Welche der folgenden Informationen über das Bild stammen von Monsieur le Pasteur und welche von Marc?

	Monsieur le Pasteur	Marc
1. a) Das Bild stand vor dem Mobiliar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Der Himmel ist gelb.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Die Proportionen stimmen nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. a) Es zeigt eine schwarze Gebirgskette.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Es befinden sich 12 Gestalten auf dem Bild.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. a) Die Personen halten merkwürdige Dinge in der Hand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Die Gesichter der Menschen sind grün und blau.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Monsieur le Pasteur	Marc
RICHTIG	1.	a) Das Bild stand vor dem Mobiliar. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		b) Der Himmel ist gelb. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		c) Die Proportionen stimmen nicht. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	2.	a) Es zeigt eine schwarze Gebirgskette. <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		b) Es befinden sich 12 Gestalten auf dem Bild. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
RICHTIG	3.	a) Die Personen halten merkwürdige Dinge in der Hand. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		b) Die Gesichter der Menschen sind grün und blau. <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

### Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: das eigene Gesprächsverhalten und das anderer kriterienorientiert beobachten und bewerten // MSA: kriterienorientiert das eigene Gesprächsverhalten und das anderer beobachten, reflektieren und bewerten (1.3.6); HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)
Kompetenzstufe	1.) IV, 2.) III, 3.) III
Anforderungsbereich	II

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe prüft die Fähigkeit, verschiedene, benachbarte Aussagen den zwei Figuren Monsieur le Pasteur und Marc durch Aufbau lokaler Kohärenz zuordnen zu können. Die Aufgabe

erfordert ein Detailverständnis der entsprechenden Textstellen, um zu erkennen, dass Monsieur le Pasteur und Marc unterschiedliche Aspekte des Bildes beschreiben.

Dabei hilft auch der Rückgriff auf die Figurencharaktere: Monsieur le Pasteur beschreibt das Bild in einem etwas abwertenden Ton und erwähnt daher Aspekte wie die fehlenden Proportionen und die unfreiwillig komischen Details des Kunstwerks. Zudem fokussiert er sich auf globale Merkmale und Eigenschaften, die dem Bild nicht inhärent sind, die Marc also durch die Berührung nicht hätte wissen können („*Es stand zuvorderst des Mobiliars*“). Marc hingegen fokussiert auf konkrete Merkmale wie Farbgebung und Anzahl der Figuren. Erleichtert wird die Zuordnung dadurch, dass sich die Figuren mit ihren Beschreibungen nicht abwechseln oder überlappen, sondern nacheinander sprechen.

Die gesamte Bildbeschreibung ist innerhalb eines kurzen Dialogabschnitts zu hören, was die Bearbeitung der Aufgabe erschwert. Der Wechsel der Sprecher und die Fülle an Details erschweren die Bearbeitung der Aufgabe, auch wenn sie in einem geschlossenen Format präsentiert wird.

Zu den einzelnen Aussagen:

Zu 1: Monsieur le Pasteur erwähnt, dass das Bild „*zuvorderst des Mobiliars*“ stand und ihm „*fortwährend ins Auge*“ stach. Um die Aussage a) korrekt zuzuordnen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass diese Information von Monsieur le Pasteur stammt und nicht von Marc. Hierbei handelt es sich um ein spezifisches räumliches Detail, das nur Monsieur le Pasteur nennt und das Marc durch seine Berührung nicht hätte nennen können. Marc ergänzt die Beschreibung des Bildes und nennt „*gelber Himmel*“ als Detail. Die Schülerinnen und Schüler müssen Marc als Quelle der Aussage b) identifizieren und verstehen, dass er an diesem Punkt in das Gespräch einsteigt, um das Bild weiter zu beschreiben. Monsieur le Pasteur kritisiert die Proportionen im Bild und nennt sie unpassend. Die Schülerinnen und Schüler müssen daher die Aussage c) zur Proportion als eine negative Bewertung durch Monsieur le Pasteur erkennen. Erschwert wird 1. dadurch, dass hier verstreute Informationen zugeordnet werden müssen. Das semantisch auffällige Wort „*Proportionen*“ erleichtert die Zuordnung von c) jedoch.

Zu 2.: Monsieur le Pasteur beschreibt eine „*fast schwarze Gebirgskette*“ im Bild. Auch diese Information ist sprachlich auffällig, was die Zuordnung erleichtert. Um die Aussage a) korrekt zuzuordnen, müssen die Schülerinnen und Schüler Monsieur le Pasteur als Quelle dieser Information identifizieren. Marc ergänzt, dass sich „*zwölf Gestalten*“ auf dem Bild befinden. Die Schülerinnen und Schüler müssen bei der Aussage b) feststellen, dass Marc diese spezifische Beobachtung einbringt und dass sie nicht von Monsieur le Pasteur stammt.

Zu 3.: Marc beschreibt die Personen als solche, die in der „*linken Hand eine kleine Kirche*“ und „*andere merkwürdige Dinge*“ halten. Für die korrekte Zuordnung müssen die Schülerinnen und Schüler also erkennen, dass die Aussage a) von Marc kommt, der die einzelnen Gegenstände in den Händen der Figuren auf dem Bild erwähnt. Marc erwähnt ebenfalls die „*grünen oder blauen Gesichter*“ der Figuren. Um die Aussage b) korrekt zuzuordnen, müssen die Schülerinnen und Schüler sich also daran erinnern, dass Marc dieses spezifische Detail beschreibt, um die Bildbeschreibung zu vervollständigen.

## Teilaufgabe 1.14

Warum ist es so erstaunlich, dass Marc das Bild beschreiben kann?



RICHTIG	sinngemäß: weil er es nur durch das Berühren der Staffelei / durch seine Kräfte sehen kann(, obwohl es nicht mehr da ist) ODER weil das Bild nicht mehr da ist ODER weil er es noch nie gesehen hat
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: Er hat Kräfte / eine besondere Gabe. ODER Er sieht es zum ersten Mal. ODER Er hat das Bild berührt.



## Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe prüft die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Informationen des Hörtextes zu verknüpfen und daraus eine eigenständige Inferenz zu ziehen. Diese Inferenz ist zentral für den Aufbau eines Globalverständnisses des Hörtextes. Um die Frage beantworten zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler zwei aufeinanderfolgende Sätze, in denen Marc erklärt, dass er das Bild nur durch Berühren der Staffelei sehen kann, miteinander verknüpfen. Die relevante Textstelle lautet: „*Ich habe die Staffelei berührt, und auf einmal traf es mich wie ein Blitzschlag. Ich konnte das Bild vor mir sehen, so, als ob es noch immer dort stehen würde.*“

Antworten, die sich auf die besonderen Kräfte Marcs beziehen, sind als falsch zu bewerten, da sie auf der Aussage des Dieners beruhen und somit weder den spezifischen Kontext der Berührung der Staffelei noch die Tatsache erklären, dass Marc das Bild nicht direkt sehen kann. Zudem wird Marc vom Diener nicht direkt benannt. Ebenso sind Aussagen wie „*Er sieht das Bild zum ersten Mal*“ oder „*Er hat das Bild berührt*“ als unzutreffend zu werten, da sie nicht den zentralen Punkt herausstellen, dass das Bild physisch nicht mehr existiert und Marc es ausschließlich durch seine besondere Wahrnehmung beschreiben kann.

Warum ist es so erstaunlich, dass Marc das Bild beschreiben kann?

*☒ Weil er das bild nur ein mal gesehen hatte.....*

Scan aus der Pilotierung

Warum ist es so erstaunlich, dass Marc das Bild beschreiben kann?

*☒ Er hat das Bild berührt und damit in  
vor ihm gesehen*

Scan aus der Pilotierung

## Anregungen für den Unterricht

Der Schwerpunkt der Aufgabe „Die Kathedrale der Macht“ liegt nicht nur auf dem Erinnern und Wiedererkennen von Informationen aus dem Hörtext, sondern auch auf der Erkennung, Beschreibung und Interpretation von Hintergrundgeräuschen sowie prosodischen Merkmalen. Die folgenden Anregungen zielen darauf ab, die Schülerinnen und Schüler einerseits für die textsortenspezifischen Merkmale von Hörspielen zu sensibilisieren (vgl. Behrens & Krelle 2024) und andererseits das sprachliche Vokabular zu vermitteln, das erforderlich ist, um Geräusche und prosodische Elemente präzise zu beschreiben und zu analysieren (vgl. Wermke 2010). Im Folgenden werden einige Anregungen für den Unterricht vorgestellt:

- **Geräuschmemory – Geräusche und ihre Quellen erkennen:**
  - Ziel: Die Schülerinnen und Schüler werden für verschiedene Geräusche sowie deren Quellen sensibilisiert und üben, Geräusche zuzuordnen und zu benennen.
  - Durchführung: Die Lehrkraft erklärt das Konzept des Geräuschmemorys und spielt ein paar Beispiele vor. Dabei können verschiedene Geräusche wie ein Flugzeug, Regen oder Schritte auf unterschiedlichen Oberflächen verwendet werden. Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein Set mit Karten, auf denen entweder die Geräuschquelle oder das Geräusch selbst abgebildet ist. Die Karten werden verdeckt auf den Tisch gelegt.

In Gruppen drehen die Schülerinnen und Schüler nacheinander zwei Karten um. Wenn die Karten zueinander passen, dürfen sie das Paar behalten. Wenn sie nicht zusammenpassen, werden sie wieder umgedreht, und die anderen Schülerinnen und Schüler dürfen ihr Gedächtnis testen.

- Material: Karten mit Bildern von Geräuschen und deren Quellen, Audioaufnahmen von verschiedenen Geräuschen, Notizzettel zur Reflexion.

## Hintergrundgeräusche bewusst wahrnehmen

### - Klanglandschaften – Eine akustische Reise:

- Ziel: Die Schülerinnen und Schüler lernen, Geräuschkulissen zu erkennen und zu analysieren, um den Aufnahmeort zu bestimmen. Sie werden in ihrer Wahrnehmung von akustischen Eindrücken sensibilisiert und entwickeln ein Verständnis dafür, wie unterschiedliche Geräusche Umgebungen charakterisieren (vgl. Behrens & Düsing 2022, S. 482).
- Durchführung:
  - *Einführung*: Die Lehrkraft erklärt, dass verschiedene Geräuschkulissen (z. B. Stadtgeräusche, Naturklänge, Innenräume) bestimmte Orte oder Situationen widerspiegeln. Sie spielt zunächst eine Klanglandschaft vor und lässt die Schülerinnen und Schüler erraten, um welche Umgebung es sich handelt.
  - *Klanglandschaften hören und analysieren*: Im nächsten Schritt spielt die Lehrkraft eine Auswahl an verschiedenen Geräuschkulissen vor (z. B. ein belebter Marktplatz, Regenwald, ländliche Gegend). Die Schülerinnen und Schüler notieren ihre Vermutungen zu den Aufnahmeorten und begründen ihre Entscheidung anhand der gehörten Klänge.
  - *Eigene Klanglandschaften erstellen*: In Gruppen erstellen die Schülerinnen und Schüler eigene Klanglandschaften aus ihrer Lebenswelt. Sie können beispielsweise Geräusche aus ihrem Alltag aufnehmen (z. B. Straßenverkehr, Geräusche zu Hause, im Park) oder die Geräusche nachahmen. Anschließend spielen sie ihre Klanglandschaften vor der Klasse ab, und die anderen Schülerinnen und Schüler müssen erraten, welcher Ort oder welche Situation beschrieben wird.
  - *Reflexion*: Nach dem Austausch über die verschiedenen Klanglandschaften diskutieren die Schülerinnen und Schüler, wie Geräusche bestimmte Orte und Atmosphären erschaffen. Sie notieren Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Kulissen.
- Material: Audioaufnahmen von verschiedenen Geräuschen, Aufnahmegeräte (Smartphones oder Diktiergeräte), Notizzettel.

Hörspiele unterstützen durch Geräusche, Musik und Sprechgestaltung die Imagination und das literarische Lernen, lenken jedoch zugleich die Interpretation. Daher sollte im Unterricht thematisiert werden, wie diese Elemente literarische Leerstellen auditiv gestalten (vgl. Pfäfflin 2019). Musik ist dabei ein zentrales Gestaltungsmittel im Hörspiel, das den Wechsel zwischen den Szenen auditiv markiert, Atmosphäre und Emotionen verstärkt oder Spannung erzeugt. Im Unterricht können Schülerinnen und Schüler die Wirkung von Musik untersuchen, indem sie verschiedene Klänge ausprobieren, oder eigene Geräuschkompositionen und O-Ton-Collagen gestalten (vgl. Wermke 2010).



audiyou: eine umfangreiche Musik- und Geräuscheaudiothek.



salamisound: große Auswahl an Musik- und Geräuschdateien, die man kostenlos herunterladen kann.



»RE:COMPOSE«: Neue Musik in der Schule. Anregungen für den Unterricht. Stiftung Zuhören.



Hörspielbox: das Samplearchiv in der Kategorisierung Atmosphären, Geräusche, Laute und Instrumente mit ihren jeweiligen Unterkategorien.



findsounds: kostenlose Downloads von verschiedenen Geräuschen.

Neben der Sensibilität für Hintergrundgeräusche nimmt die Aufgabe „Die Kathedrale der Macht“ auch prosodische Merkmale in den Blick.

**Bedeutung und Betonung:** Der gleiche Satz kann in unterschiedlichen Kontexten verschiedene Bedeutungen vermitteln, was oft durch prosodische Merkmale, wie Betonung, Lautstärke oder Pausen, beeinflusst wird (vgl. Behrens 2022, S. 84). Dies wird besonders deutlich, wenn derselbe Satz mit verschiedenen Betonungen ausgesprochen wird. Ein Beispiel könnte der Satz „Das Essen hat mir heute aber besonders gut geschmeckt“ sein, der je nach Betonung entweder einen lobenden oder einen ironischen Unterton bekommen kann. Im Unterricht kann dies genutzt werden, um mit den Schülerinnen und Schülern verschiedene prosodische Merkmale zu untersuchen und deren Einfluss auf die Bedeutung des Gehörten zu analysieren. Sie lernen dadurch nicht nur, die prosodischen Merkmale wahrzunehmen und zu erkennen, sondern auch, diese gezielt zu benennen und ihre Wirkung auf die Kommunikation zu beschreiben. So entwickeln sie ein besseres Verständnis dafür, wie die Stimme und ihre Nuancen den Inhalt von gesprochenem Text beeinflussen können.

**Stimmenprofil:** Die Aufgabe „Stimmenprofil“ soll die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf stimmliche Merkmale lenken. Sie sollen versuchen, sich aufgrund der Stimme eine Vorstellung von der Person zu machen, der diese Stimme gehört. Dabei werden Leitfragen wie „Ist die Person jung oder alt?“ oder „Welcher Gefühlszustand könnte mit dieser Stimme verbunden sein?“ angeboten. Im Anschluss wird im Klassengespräch diskutiert, wie stimmliche Merkmale zur Beschreibung von Personen genutzt werden können. Dies sensibilisiert die Schülerinnen und Schüler einerseits für die Vielfalt von Stimmen und andererseits fördert es ihre Fähigkeit, stimmliche Eigenschaften zu analysieren und zu benennen, um gezielt über sie sprechen zu können (vgl. Behrens 2022, S. 85).

#### Konkrete Ideen für den Unterricht:

*Gruppenarbeit:* Die Schülerinnen und Schüler hören verschiedene kurze Ausschnitte von Stimmen (z. B. aus Filmen oder Hörbüchern) und arbeiten in Gruppen, um diese zu beschreiben. Danach wird gemeinsam im Klassengespräch reflektiert, wie unterschiedliche Merkmale der Stimmen (z. B. Tonhöhe, Sprechgeschwindigkeit, Betonung) mit den Emotionen und Eigenschaften der abgebildeten Person in Verbindung gebracht werden können.

*Stimmen-Rätsel:* Die Lehrkraft spielt Ausschnitte aus Hörspielen oder Interviews und die Schülerinnen und Schüler müssen erraten, wer spricht (berühmte Persönlichkeiten, Charaktere aus Literatur oder Film). Anschließend werden die Merkmale der Stimmen analysiert (z. B. der Klang, die Artikulation, die Emotionen).

In der Hörspieldidaktik fördern Musik und Geräusche außerdem die Vorstellungsbildung, unterstützen die Handlung und schaffen Atmosphäre, wodurch sie Aspekte literarischen Lernens nach Spinner (2006) stärken.

**Hörspiel aus dem Baukasten:** Eine weitere Möglichkeit, textsortenspezifische Merkmale von Hörspielen zu thematisieren, ist die Arbeit mit dem **Hörspielbaukasten**.

Hier können die Schülerinnen und Schüler online eigene Hörspiele zu vorgegebenen Geschichten erstellen. Sie wählen aus einer Vielzahl von Stimmen, Geräuschen und Musikstücken die passenden Elemente aus und setzen diese zu einem Hörspiel zusammen (vgl. Behrens 2022, S. 109).



Eine detaillierte Anleitung für diesen Prozess ist bei NDR-Kultur verfügbar.



Während des Erstellens ihrer Hörspiele setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit den verschiedenen Gestaltungsebenen von Hörspielen auseinander und reflektieren über textsortenspezifische Merkmale, wie den gezielten Einsatz von Hintergrundgeräuschen.

#### Konkrete Ideen für den Unterricht:

- *Eigene Hörspielproduktion:* Die Schülerinnen und Schüler erstellen ein kurzes Hörspiel zu einer selbst gewählten Geschichte, wobei sie gezielt verschiedene Elemente (Stimmen, Geräusche, Musik) auswählen müssen. In der abschließenden Präsentation können sie den anderen Schülern ihr Werk vorführen und eine Analyse der verwendeten stilistischen Mittel durchführen.

Zum Erstellen eigener Hörspiele bietet sich die Software *Audacity* an.



- *Hörspielanalyse:* Die Schülerinnen und Schüler hören ein bestehendes Hörspiel und arbeiten in Gruppen mit einer Checkliste, um die verschiedenen textsortenspezifischen Merkmale zu identifizieren, wie z. B. den Einsatz von Musik, die Verwendung von Geräuschen zur Stimmungserzeugung oder den Einsatz von Stimmvariationen. Im Anschluss erfolgt eine Besprechung im Plenum, in der die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse teilen und diskutieren.

**Skizze nach Hörtext erstellen:** Nach dem Anhören eines Hörtextes, der eine Bildbeschreibung enthält (z. B. von einem Gemälde oder einer Kathedrale), sollen die Schülerinnen und Schüler eine Skizze des beschriebenen Motivs anfertigen. Das Bild wird zunächst im Unterricht vorgespielt, die Schülerinnen und Schüler zeichnen es nach und vergleichen ihre Skizzen anschließend. Ein ähnlicher Ansatz kann auch auf den Hörtext zur Bauweise einer Kathedrale, die bspw. in dieser Testaufgabe vorkommt, angewendet werden, bei dem die Schülerinnen und Schüler den Grundriss einer Kathedrale zeichnen sollen.

**Fortsetzung schreiben und als Audio einsprechen:** Die Schülerinnen und Schüler erhalten das Transkript eines Hörtextes und weiterführende Fragen, um eine Fortsetzung der Geschichte zu entwickeln, wie etwa den Diebstahl eines Gemäldes oder das Geheimnis einer „Kathedrale der Macht“. Sie sollen ein Storyboard für ihre Fortsetzung erstellen und eine Szene aus dieser Fortsetzung als Audio-Beitrag vertonen. Der Arbeitsprozess umfasst das Schreiben eines Transkripts mit verteilten Rollen, das Einfügen von Musik und Geräuschen sowie die Aufnahme des Audio-Beitrags mithilfe von Handys oder Tablets.

---

Vergleichsarbeiten 2025  
8. Jahrgangsstufe (VERA-8)  
Deutsch  
**ERGÄNZUNGSMODUL C ZUHÖREN**

---

25-V8-DE-ZH-EM-C

## Aufgabe 1: Der Sage nach

Du hörst nun einen Auszug aus dem Podcast „*Der Sage nach*“. Im Text kommt das dir vielleicht unbekannte Wort „Alchemist“ vor. Ein Alchemist war im Mittelalter eine Art Chemiker. Heute sind Alchemisten vor allem dafür bekannt, dass sie Blei oder andere nicht so wertvolle Metalle in Gold verwandeln wollten.

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

Zu deiner Unterstützung kannst du dir beim Hören Notizen machen. Deine Notizen werden nicht bewertet. Achte neben dem Inhalt auch auf die Musik und mögliche Hintergrundgeräusche.

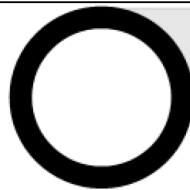
Lies und bearbeite **nach dem Hören** alle Teilaufgaben.

Copyright Audio: Efert, H. (Sprecher). *Der Sage nach: Auf den Spuren alter Legenden*. Folge 3. [Audio-Podcast]. ©2021 Audible Studios (P)2021 Audible Studios.

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

Notizen:

Inhalt	Musik/Hintergrundgeräusche



**Stopp**

Du darfst erst dann umblättern,  
wenn du dazu aufgefordert wirst.

## Transkript:

**Sprecherin 1:** Schwarze Magie auf der Pfaueninsel.

*Szenenwechsel, Vogelgezwitscher, Bootsmotorgeräusch*

**Erlebender Reporter 1:** Ganz schön kalt hier aufm Wasser. Gleich legt hier die Fähre an und ich bin wirklich, joa, der einzige Passagier. Werd' gleich mal die Insel betreten, von der es seit Urzeiten heißt, dass es hier spuken soll. Teuflische Wesen sollen dort ihr Unwesen treiben: ein dämonischer Alchemist und ein schwarzes Ungetüm mit roten Augen, das sich von Menschenfleisch ernährt – na, gibt mir schon 'n bisschen gruseliges Gefühl irgendwie. Ganz geheuer ist mir das auf jeden Fall nicht.

*Pfauenschreie, Bootsgeräusche reduzieren sich, das Boot scheint anzulegen*

**Erzählender Reporter 1:** Da ist sie, die Berliner Pfaueninsel. Sie liegt direkt vor mir. Am Wochenende soll das hier ein beliebter Ausflugsort für Familien sein. Sie ist auch wirklich idyllisch gelegen, mitten in der Havel, nicht weit von Potsdam. Hier gibt es so ein richtig märchenhaftes Schloss und überhaupt ganz eindrucksvolle Gebäude, auch ein paar alte Brunnen, glaube ich.

*Schritte auf Kieselboden sind zu hören, Vogelgezwitscher, das Mikrofon ist nicht regelmäßig/gleichbleibend am Reporter*

**Erlebender Reporter 1:** Also die Parkanlage ist echt ganz schön angelegt und sieht auch gepflegt aus. Soll äh irgendwie 67 Hektar groß sein, die ganze Insel, ähh wie ich gelesen hab, und seit 1990 zählt sie auch sogar zum Unesco-Weltkulturerbe und ich bin echt mal gespannt, was mich hier gleich so erwartet. Also 'nen anderen Zugang zur Pfaueninsel als über diese Fähre gibt's übrigens heute nicht und das war wohl auch schon immer so und das Besondere an der Pfaueninsel ist ja, ähhh dass es hier lauter echte Pfauen gibt, die hier frei rumlaufen und vielleicht finde ich ja auch eine schöne Pfauenfeder. Das fänd' ich toll. Ich hab auch schon so Geschreie gehört und ich glaube, das sind die Pfauen. Das sind so ganz komische, klagende Laute. Auch schon wieder 'n bisschen unheimlich.

*Schritte auf dem Kieselboden sind zu hören, Vogelgezwitscher*

**Erzählender Reporter 1:** Vor meinen Augen entpuppt sich – scheinbar – das Paradies, aber hinter dieser Idylle verbirgt sich eine düstere Vergangenheit. Die Insel hieß ursprünglich Pauenwerder. Zwischendurch wurde sie wohl auch mal Kaninchenwerder genannt – offenbar, weil Friedrich Wilhelm I. hier eine Kaninchenzucht betrieben hat. Erst durch Friedrich den Großen bekam sie dann den heutigen Namen: Pfaueninsel. Man hat hier dann eben auch ganz bewusst Pfauen angesiedelt. Das sind ja auch ganz eindeutig Tiere, die einem Fürstentum etwas würdiger sind.

**Erlebender Reporter 1:** Es ist jetzt unter der Woche und die erste Fähre setzt ähh um 10 Uhr rüber und äh es ist echt kein Mensch unterwegs, nur ich bin hier und da hab ich hinten noch 'n Gärtner gesehen. Wenn man die Insel so wie ich jetzt hier grade ohne den Trubel am Wochenende erlebt, da kann man sich schon eher vorstellen, welche düsteren Geschichten sich hier früher abgespielt haben sollen und dass die Insel vielleicht auch heute noch von teuflischen Gestalten heimgesucht wird.

*Bei dem Wort „teuflisch“ setzen vier aufeinanderfolgende, mysteriöse Einzeltöne ein, die sich immer wieder wiederholen.*

**Erzählender Reporter 1:** Seit langen Zeiten schon ist die Pfaueninsel bei Potsdam ein verrufener Ort. Unter den Bewohnern in der Umgebung munkelt man, schreckliche, teuflische Geschöpfe würden dort ihr Unwesen treiben.

*mysteriöse Klänge wiederholen sich, es kommt ein Zupfinstrument dazu, im weiteren Verlauf der Sprecherin 1 eine Violine mit langgezogenen Tönen*

**Sprecherin 1:**

In der letzten Hälfte des 17. Jahrhunderts unter der Regierung Friedrich Wilhelms des Großen Kurfürsten wurde die Pfaueninsel einem Manne von zweifelhaftem Ruf übergeben. Das unheimliche Wesen dieses Mannes, seine allseits verpönte und geheimnisvolle Beschäftigung führten dazu, den Abscheu der Bewohner Potsdams vor der gefürchteten Insel noch zu vermehren. Dieser finstere Gast hieß Johannes Krunkel. Er war aus den Diensten des Kurfürsten von Sachsen in brandenburgische Dienste getreten. Fortan betrieb er auf der Insel mit fürstlicher Erlaubnis die teuflische Goldmacherskunst.

*Die ununterbrochen anklingenden, mysteriösen Tonfolgen verstimmen*

**Aufgabenmerkmale**

Thema	Erlebnisreportage über die Berliner Pfaueninsel
Aufgabenbeschreibung	<p>Der Hörtext ist ein vierminütiger Auszug aus einer Folge der Podcastreihe „<i>Der Sage nach: Auf den Spuren alter Legenden</i>“. Vor dem Hören wird den Schülerinnen und Schülern zur Sicherung des Verständnisses das Wort „<i>Alchemist</i>“ schriftlich und mündlich erklärt. Um den Aufbau eines Selektionskriteriums zu unterstützen, wird in der Instruktion bereits darauf hingewiesen, dass auch auf die Musik und die Hintergrundgeräusche geachtet werden soll. Der Text wird einmal gehört; anschließend bearbeiten die Schülerinnen und Schüler die zugehörigen Aufgaben. Um die Selektion auch während des Hörens zu stützen, wird ein vorstrukturierter Notizzettel als ordnende kognitive Strategie zur Verfügung gestellt.</p> <p>Im Hörtext sind sowohl eine weibliche als auch eine männliche Stimme zu hören: Die Sprecherin eröffnet den Podcastauszug und beendet diesen, indem sie den historischen Kontext präsentiert. Reporter Hendrik Efert besucht den sageumwobenen Ort und berichtet vor Ort über die Legenden rund um die Insel. Sowohl die Sprecherin als auch der Reporter sprechen deutlich, akzentfrei und in einem normalen Sprechtempo. Der Reporter wechselt zudem zwischen aktiven Erlebnisschilderungen und erzählerischen Beschreibungen. Der Redebeitrag der Sprecherin ist konzeptionell schriftlich, durch komplexere Satzstrukturen und einem anspruchsvollen Wortschatz (z. B. „<i>Kurfürst</i>“ und „<i>Goldmacherskunst</i>“) gekennzeichnet. Der Reporter hingegen verwendet eine informelle, umgangssprachliche Ausdrucksweise mit oft kurzen, einfachen Sätzen, Ellipsen und umgangssprachlichen Elementen (z. B. „<i>äh</i>“, „<i>joa</i>“, „<i>hab</i>“). In den Passagen des Reporters wird überwiegend ein als bekannt vorauszusetzender Wortschatz verwendet, wobei auch einige komplexere oder bildliche Ausdrücke wie „<i>teuflische Wesen</i>“, „<i>UNESCO-Weltkulturerbe</i>“ und „<i>dämonischer Alchemist</i>“ vorkommen.</p> <p>Der Text ist durchgängig mit Hintergrundgeräuschen (Vogelgezwitscher, Schritte, Pfauenschreie, Motorgeräusche eines Boots) hinterlegt. An einigen Stellen erzeugen außerdem mysteriöse, wiederholende Töne eine zum Inhalt passende Atmosphäre. Erschwert wird das Zuhören durch die Aufnahmequalität, die der authentischen Reportage geschuldet ist, aber sich von einer klaren Aufnahme im Studio unterscheidet. Dies kann für die Schülerinnen und Schülern eine ungewohnte Hörsituation darstellen, auf die sie sich erst einstellen müssen.</p>
Textform	Podcast(-auszug)
Fokus	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2); Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln (1.4.3)



## Teilaufgabe 1.1

Der Hörtext ist Auszug einer Folge aus einer Podcastreihe.

a) Wie lautet der Titel dieser Folge? Ergänze den folgenden Titel.

„Schwarze Magie“

b) Auf welche unterschiedlichen Informationen des Hörtextes spielt der Titel an?

Nenne zwei Informationen.

- .....
- .....

RICHTIG	a)	(auf) der Pfaueninsel
	b)	sinngemäß: Der Reporter ist auf der Pfaueninsel. ODER Der Hörtext berichtet über die Pfaueninsel. ODER Auf der Insel leben Pfauen. ODER die Berliner Pfaueninsel UND Auf der Insel soll es spuken. ODER Auf der Insel soll ein Alchemist gelebt haben. ODER Schreckliche, teuflische Geschöpfe würden dort ihr Unwesen treiben.  Hinweis: Zur Beantwortung der Frage dürfen nicht nur die Informationen des Titels genutzt werden, z. B. „Ort und was es auf der Insel geben soll“.
FALSCH	b)	alle anderen Antworten, auch: Es gibt schwarze Magie auf der Insel. ODER auf die Sage, die man der Insel nachsagt ODER auf das Mittelalter

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe a) testet die Fähigkeit, eine im Hörtext explizit genannte und prominent platzierte Einzelinformation („auf der Pfaueninsel“) korrekt erinnern und wiedergeben zu können. Die gesuchte Information entstammt dem Titel der Podcasts, was eine Herausforderung darstellen kann, da sie für die Schülerinnen und Schüler vielleicht nicht als relevant erachtet werden. Eine mögliche Schwierigkeit besteht zudem darin, den Titel als solchen strukturell zu erkennen, da er nicht explizit als Titel ausgewiesen wird. Das halbgeschlossene Aufgabenformat erleichtert die Bearbeitung dieser Teilaufgabe insofern, dass es den ersten Teil der Antwort vorgibt und nur eine Ergänzung verlangt, was den Erinnerungsprozess entlastet.

Die Teilaufgabe b) überprüft die Fähigkeit, die Informationen des Titels auf den gesamten Hörtext zu beziehen. Dies erfordert ein globales Textverständnis, um zu verstehen, dass der Titel auf zwei zentrale inhaltliche Aspekte anspielt: den Schauplatz (Pfaueninsel) und die düsteren, sagenumwobenen Ereignisse (wie die Legende von teuflischen Wesen).

Wenn die Unterscheidung dieser Aspekte nicht gelingt, kann dies zu Fehlern führen, etwa indem nur der Titel paraphrasiert wird, ohne die Bedeutung der zwei Informationen zu erfassen:

- Auf „ungeliche“ Magie

Scan aus der Pilotierung

- Schwarze Magie

Scan aus der Pilotierung

Die Schülerinnen und Schüler müssen also erkennen, dass der Titel die zentralen Themen des Hörtextes aufgreift. Dabei reicht es nicht, die Bestandteile des Titels einfach wiederzugeben; stattdessen sollen sie die relevanten Informationen sinnvoll mit dem Titel verknüpfen. Das offene Aufgabenformat erschwert dies zusätzlich, da die Schülerinnen und Schüler ohne Antwortvorgaben eigenständig formulieren müssen.

## Teilaufgabe 1.2

a) Womit erreicht der Reporter die Insel?

Dampfer       Ruderboot       Tretboot       Fähre

b) Durch welches Hintergrundgeräusch wird das verdeutlicht?



RICHTIG	a)	Womit erreicht der Reporter die Insel? <input type="checkbox"/> Dampfer <input type="checkbox"/> Ruderboot <input type="checkbox"/> Tretboot <input checked="" type="checkbox"/> Fähre
	b)	sinngemäß: (leiser werdende) Motorengeräusche Hinweis: Die Antwort darf keine Tautologie zu a) darstellen, z. B. „Geräusche einer Fähre“.
FALSCH	b)	alle anderen Antworten, auch: Wassergeräusche ODER Windgeräusche ODER Pfauengeräusche

### Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2); b) zusätzlich auch: Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln (1.4.3)
Kompetenzstufe	a) Ib, b) V
Anforderungsbereich	a) II, b) III

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe a) prüft das Erinnern und Wiedererkennen einer explizit genannten, wiederholten Einzelinformation aus dem Hörtext. Die gesuchte Information ist jedoch nicht zentral. Um die Aufgabe zu lösen, müssen die Schülerinnen und Schüler die Information als relevant erkennen („*Gleich legt hier die Fähre an*“; „*Also nen anderen Zugang zur Pfaueninsel als über diese Fähre gibt's übrigens heute nich*“), um sie nach dem Hören wiederzuerkennen.

Eine spätere Passage im Hörtext („*Es ist jetzt unter der Woche und die erste Fähre setzt über*“) unterstützt den Erinnerungsprozess, indem sie die Information erneut aufgreift. Die alternativen Auswahlmöglichkeiten kommen im Hörtext nicht vor. Sie erscheinen jedoch plausibel, da die Schülerinnen und Schüler zwischen verschiedenen Bootstypen differenzieren müssen und die korrekte Antwort aus einer Reihe ähnlicher Optionen auswählen sollen.

Die Teilaufgabe b) prüft die Fähigkeit, ein spezifisches Hintergrundgeräusch im Hörtext wahrzunehmen, zu erinnern, zu benennen und es mit dem vorgegebenen Ereignis, der Fährfahrt, zu verknüpfen. Das Motorengeräusch der Fähre ist zwar im Hörtext deutlich, jedoch nur kurz zu hören. Darüber hinaus müssen sie sich dieses Geräusch merken, um es nach dem Hören korrekt zu benennen. Schülerinnen und Schüler, die das charakteristische Motorengeräusch der Fähre nicht wahrnehmen oder sich nicht daran erinnern, könnten stattdessen auf weltwissensgestützte Geräusche wie „Wasser- oder Windrauschen“ zurückgreifen, die zwar plausibel wären, aber im Hörtext nicht zu hören sind:

a) Womit erreicht der Reporter die Insel?

- Dampfer    
 Ruderboot    
 Tretboot    
 Fähre

b) Durch welches Hintergrundgeräusch wird das verdeutlicht?

Wassergläusche rein paar Vogel hört man Geräusch von Fähre.

Scan aus der Pilotierung

Vögel sind zwar im Hörtext zu hören, sie stehen mit der Fähre aber in keinem funktionalen Zusammenhang:

b) Durch welches Hintergrundgeräusch wird das verdeutlicht?

Vögel, Wasser Meer.

Scan aus der Pilotierung

b) Durch welches Hintergrundgeräusch wird das verdeutlicht?

Durch das Rauschen des Wassers.

Scan aus der Pilotierung

### Teilaufgabe 1.3

Wie viele Passagiere begleiten den Reporter?

Keine

RICHTIG	sinngemäß: keine
---------	------------------

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Bearbeitung der Aufgabe erfordert das Erinnern und die Wiedergabe einer explizit im Hörtext genannten Detailinformation („*ich bin wirklich, ja, der einzige Passagier*“). Diese Information ist für die Bildung eines mentalen Modells relevant, wird jedoch nur einmal im Hörtext erwähnt. Daher müssen die Schülerinnen und Schüler diese Information während des Hörens aktiv wahrnehmen und sich daran erinnern, um die Aufgabe richtig zu lösen. Obwohl die Information nur einmal direkt im Text vorkommt, wird an anderer Stelle indirekt bestätigt, dass der Reporter als einziger Besucher auf der Insel ist („*Es ist echt kein Mensch unterwegs, nur ich bin hier.*“). Diese wiederholte Betonung stützt das Erinnern dieser Information zusätzlich.

Wie viele Passagiere begleiten den Reporter?

Keine

Scan aus der Pilotierung

Wie viele Passagiere begleiten den Reporter?

Keine

Scan aus der Pilotierung

Eine mögliche Schwierigkeit liegt darin, dass die Schülerinnen und Schüler die Erwähnung eines Gärtners falsch zuordnen und dadurch fälschlicherweise annehmen könnten, dieser sei ein weiterer Passagier:

Wie viele Passagiere begleiten den Reporter?

*wie eine weitere*

Scan aus der Pilotierung

Zudem widerspricht die gesuchte Information der Erwartungshaltung an eine übliche Antwort auf eine W-Frage; die Aufgabenformulierung unterstützt die Bearbeitung also sprachlich nicht.

### Teilaufgabe 1.4

a) Welches Gefühl löst der Anblick der Insel bei dem Reporter aus?

*Angst*

b) Warum fühlt er sich laut Hörtext so? Nenne zwei Gründe.

- *Er hat die Spukgeschichten im Kopf.*
- *Er ist der einzige Besucher auf der Insel.*

RICHTIG	a)	Angst/Furcht/Unwohlsein/Unbehagen/Grauen
	b)	Zwei der folgenden möglichen Gründe werden genannt: sinngemäß: Er hat die Spukgeschichten im Kopf. UND/ODER Er ist der einzige Besucher auf der Insel. / Außer ihm gibt es keine Besucher. UND/ODER (Klagende/Unheimliche) Laute der Pfauen sind zu hören. UND/ODER Es herrscht eine unheimliche Atmosphäre.
FALSCH	b)	alle anderen Antworten, auch: Die Insel ist mit Pfauen bewohnt.

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Zu a): Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit, eine implizit gegebene Information im Hörtext explizit zu machen. Die Lösung dieser Teilaufgabe erfordert, die Passagen im Hörtext, in denen der Reporter seine Gedanken bzw. Gefühle wiedergibt (*„gibt mir schon nen bisschen n gruseliges Gefühl irgendwie. Ganz geheuer is mir das auf jeden Fall nich; Auch schon wieder so n bisschen unheimlich“*), zu erinnern und daraus eigenständig die Schlussfolgerung zu ziehen, dass der Reporter Angst, Furcht, Unwohlsein oder Unbehagen verspürt.

Zu b): Zur Lösung der Teilaufgabe müssen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, die Gründe für die Gefühle des Reporters aus verschiedenen, im Text verstreuten Informationen zu entnehmen. Dies erfordert eine Synthese von Informationen, die nicht immer direkt miteinander verknüpft sind:

- *Er hat Spukgeschichten im Kopf:*

Der Reporter erwähnt, dass es *„seit Urzeiten heißt, dass es hier spuken soll“* und dass *„teuflische Wesen“* auf der Insel ihr Unwesen treiben sollen, darunter ein *„dämonischer Alchemist“* und ein *„schwarzes Ungetüm mit roten Augen, das sich von Menschenfleisch ernährt“*. Diese Hinweise auf die Spukgeschichten tragen dazu bei, dass der Reporter sich unwohl fühlt.

- *Er ist der einzige Besucher auf der Insel:*

Der Reporter hebt hervor, dass er der „*einzigste Passagier*“ auf der Fähre ist und „*kein Mensch unterwegs*“ ist, abgesehen von einem Gärtner. Diese Tatsache könnte ein weiterer Grund dafür sein, dass der Reporter auf der Insel ohne Gesellschaft Angst oder Unwohlsein verspürt.

- *Unheimliche Laute der Pfauen sind zu hören:*

Der Reporter beschreibt die „*komischen, klagenden Laute*“ der Pfauen als „*ein bisschen unheimlich*“. In einem ansonsten stillen und verlassenem Umfeld wirken diese Geräusche besonders bedrohlich, da sie die mysteriöse Atmosphäre noch verstärken.

- *Es herrscht eine unheimliche Atmosphäre:*

Schülerinnen und Schüler, die diese Antwort geben, ziehen aus den vorherigen Informationen eine eigene, übergeordnete Schlussfolgerung, die auf einem globalen Textverständnis basiert.

a) Welches Gefühl löst der Anblick der Insel bei dem Reporter aus?

*Der Anblick der Insel löst Angst bei ihm aus.*

b) Warum fühlt er sich laut Hörtext so? Nenne zwei Gründe.

- Die Pfauen haben andauernd im Hintergrund geschrien.*
- Es gibt eine guselige Hintergrund Geschichte.*

DH103906a, DH103907z

Scan aus der Pilotierung

### Teilaufgabe 1.5

Stimmen die folgenden Aussagen über die Insel laut Hörtext?

Die Insel ...

	ja	nein
1. a) befindet sich in der Nähe von Potsdam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) beheimatet neben Pfauen auch andere exotische Vögel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) bietet ein märchenhaftes Schloss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. a) ist seit 1990 UNESCO-Weltkulturerbe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ist über eine Brücke zu erreichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		ja	nein
RICHTIG	1.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	2.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

### Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen // MSA: wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben (1.4.2)
Kompetenzstufe	1.) V, 2.) III
Anforderungsbereich	II

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Wiedererkennung und Verarbeitung verschiedener, im Hörtext verstreuter Informationen, die mit den im Aufgabentext genannten Informationen abgeglichen werden müssen. Alle Informationen beziehen sich auf die Insel. Die Informationen sind im Hörtext weder prominent platziert noch für den Aufbau eines mentalen Modells relevant.

Zu 1.) Für die Bestätigung von Aussage a) muss eine im Hörtext explizit gegebene Einzelinformation erinnert und wiedererkannt werden („*Sie ist auch wirklich idyllisch gelegen, mitten in der Havel, nicht weit von Potsdam*“). Die Negation von Aussage b) erfordert einen genauen Abgleich mit den im Hörtext gegebenen Informationen. Mehrfach wird darauf hingewiesen, dass nur Pfauen als besondere Vogelart auf der Insel heimisch sind („*das Besondere an der Pfaueninsel is ja, dass es hier lauter echte Pfauen gibt, die hier frei rumlaufen*“). Andere exotische Vögel werden im Hörtext nicht erwähnt.

Um die Aussage c) zu bestätigen, muss eine im Hörtext explizit gegebene Information erinnert und wiedererkannt werden („*Hier gibt es so ein richtig märchenhaftes Schloss*“).

Zu 2.) Zur Bestätigung der Aussage a) müssen die Schülerinnen und Schüler eine im Hörtext explizit gegebene Einzelinformation („*seit 1990 zählt sie auch sogar zum Unesco-Weltkulturerbe*“) erinnern und wiedererkennen. Dass das Wort morphologisch und phonologisch auffällig ist, erleichtert das Wiedererkennen. Die Negation von Aussage b) erfordert, die Information aus dem Hörtext zu erinnern, dass „*kein anderer Zugang zur Pfaueninsel als über diese Fähre*“ besteht und dies „*wohl auch schon immer so*“ war, und mit dem Aussagetext abzugleichen. Daran kann die Aussage, die Insel sei über eine Brücke erreichbar, widerlegt werden.

## Teilaufgabe 1.6

Welchen Gegenstand hofft der Reporter auf der Insel zu finden?



RICHTIG	(eine) Pfauenfeder
---------	--------------------

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet das Erinnern und Wiedergeben einer im Hörtext explizit genannten Einzelinformation („*und vielleicht finde ich ja auch eine schöne Pfauenfeder. Das fänd ich toll.*“). Die gesuchte Information wird im Hörtext nur einmal genannt und ist für die Bildung eines mentalen Modells nicht relevant. Um die Aufgabe erfolgreich zu lösen, müssen die Schülerinnen und Schüler die Information an der entsprechenden Stelle im Hörtext als relevant selektiert haben, um sie im Anschluss erinnern zu können. Zudem müssen die Schülerinnen und Schüler die „*Pfauenfeder*“ als Gegenstand identifizieren, da die Aufgabe explizit nach einem solchen fragt. Die Aufgabenstellung bietet keine Hinweise zur Herleitung der richtigen Antwort, und das offene Format erschwert die Bearbeitung zusätzlich.

## Teilaufgabe 1.7

Wie hieß die Insel ursprünglich?



RICHTIG	Pauenwerder  Hinweis: Der Name „Pauenwerder“ muss orthografisch nicht korrekt wiedergegeben werden, er muss aber eine größtmögliche Ähnlichkeit zur phonologischen Realisation des Namens aufweisen.
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: Kaninchenwerder

## Teilaufgabenmerkmale


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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe prüft die Fähigkeit, eine spezifische Einzelinformation aus dem Hörtext zu erinnern und korrekt wiederzugeben. Der Name „Pauenwerder“ wird im Text jedoch nur einmal erwähnt („Die Insel hieß ursprünglich Pauenwerder.“) und auf ihn folgt direkt benachbart der Name „Kaninchenwerder“, der phonologisch auffälliger und somit leichter zu erinnern ist. Auch die phonologische Nähe von „Pauen“ und „Pfauen“ erschwert die Bearbeitung, da kompetente Zuhörende phonologische Unschärfen meist über ein aufgebautes Textmodell reparieren und so hier „Pfauenwerder“ schreiben könnten.

Zudem ist die gesuchte Information im Hörtext nicht prominent platziert. Eine ungenaue Erinnerung oder das Überhören der Passage könnte dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler die falsche Stelle als relevant identifizieren und auch diese nicht korrekt wiedergeben können:

Wie hieß die Insel ursprünglich?

 .....

Scan aus der Pilotierung

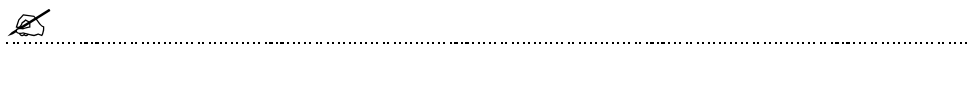
Das aus dem Hörtext übernommene Wort „ursprünglich“ im Aufgabentext erleichtert aber die Identifikation der richtigen Textstelle.

### Teilaufgabe 1.8

a) Welchen Namen bekam die Insel durch Friedrich den Großen?

 .....

b) Warum hat sich die Namensgebung von Friedrich dem Großen laut Hörtext durchgesetzt?

 .....

RICHTIG	a)	Pfaueninsel
	b)	sinngemäß: Pfauen sind einem Fürstentum würdiger (als Kaninchen). ODER weil man dann dort bewusst Pfauen angesiedelt hat
FALSCH	b)	alle anderen Antworten, auch: weil Pfauen dort leben ODER weil Pfauen dort gezüchtet wurden

### Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe prüft die Fähigkeit, gezielt Detailinformationen aus dem Hörtext zu extrahieren und präzise wiederzugeben (a) sowie lokale Kohärenz herzustellen, indem relevante Informationen korrekt verstanden und verknüpft werden (b).

Zu a): Die Schülerinnen und Schüler müssen sich an den Namen „*Pfaueninsel*“ erinnern, den Friedrich der Große der Insel gab. Diese Information wird im Hörtext nur einmal genannt und ist eingebettet in mehreren historischen Informationen, wodurch die Bedeutung der verschiedenen historischen Figuren und ihrer Handlungen möglicherweise schwer zu erkennen ist. Die Information erfordert daher eine aktive Wahrnehmung und Erinnerung, da sie nicht besonders hervorgehoben wird. Zusätzlich wird im Hörtext auf Friedrich Wilhelm I. Bezug genommen, der auf der Insel eine Kaninchenzucht einrichtete, was zur früheren Bezeichnung „*Kaninchenwerder*“ führte. Die Nähe dieser beiden Namensinformationen kann die Aufgabenlösung erschweren, da die Schülerinnen und Schüler die historische Abfolge und die Handlungen der beiden Figuren auseinanderhalten müssen, obwohl deren Namen sich sehr ähneln.

a) Welchen Namen bekam die Insel durch Friedrich den Großen?

*Kaninchen Insel*

b) Warum hat sich die Namensgebung von Friedrich dem Großen laut Hörtext durchgesetzt?

*Friedrich der Große soll auf dieser Kaninchen Zucht  
betrieben haben*

Scan aus der Pilotierung

Zu b): Für die Lösung der Teilaufgabe b) müssen die Schülerinnen und Schüler im zweiten Schritt die im Hörtext genannte Begründung für die Namensgebung als solche identifizieren und wiedergeben: („*Man hat hier dann eben auch ganz bewusst Pfauen angesiedelt. Das sind ja auch ganz eindeutig Tiere, die einem Fürstentum etwas würdiger sind.*“). Die beiden Antwortmöglichkeiten erfordern dabei nicht dieselben kognitiven Leistungen: „*Man hat hier dann eben auch ganz bewusst Pfauen angesiedelt*“ ist nur die Handlung, die durch die Verknüpfung direkt benachbarter Informationen genannt werden kann. Die vom Text geschlussfolgerte Motivation für diese Handlung als solche zu erkennen, ist da die höherwertige Leistung.

Das offene Format der Aufgabe erschwert die Bearbeitung zusätzlich, da es eine eigenständige Formulierung ohne Vorgaben erfordert:

a) Welchen Namen bekam die Insel durch Friedrich den Großen?

*Pfaueninsel*

b) Warum hat sich die Namensgebung von Friedrich dem Großen laut Hörtext durchgesetzt?

*Er hat dort Pfauen ausgesetzt und da es zur damaligen  
Zeit ~~einzigartig~~ etwas fürstliches hatte. Hatte aber Name ~~geben~~  
hat*

DRE03914a, DRE03915a

Scan aus der Pilotierung

Wenn die Schülerinnen und Schüler in Teilaufgabe a) den Namen „*Pfaueninsel*“ korrekt nennen, aber sich in Teilaufgabe b) nicht an die genauen Gründe aus dem Hörtext erinnern, könnten sie stattdessen auf allgemeines Weltwissen zurückgreifen:

a) Welchen Namen bekam die Insel durch Friedrich den Großen?

*Pfauen Insel*

b) Warum hat sich die Namensgebung von Friedrich dem Großen laut Hörtext durchgesetzt?

*Er war sehr mächtig und es sehr  
Insel war*

Scan aus der Pilotierung



## Teilaufgabe 1.9

Welche gegensätzlichen Eigenschaften besitzt die Insel laut Hörtext?  
Nenne beide.

- .....
- .....

RICHTIG	sinngemäß: Idylle ODER Paradies ODER idyllische Landschaft UND dunkles Geheimnis ODER unheimlich ODER Es soll spuken.
---------	---

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe prüft die Fähigkeit, widersprüchliche Beschreibungen im Hörtext zu erkennen, sie aus Verknüpfungen expliziter und impliziter Informationen abzuleiten und präzise wiederzugeben. Die Bearbeitung erfordert ein Globalverständnis des Hörtextes, da die Schülerinnen und Schüler zwei gegensätzliche Eigenschaften der Insel – ihre Idylle und ihre Unheimlichkeit – identifizieren und benennen sollen.

Zum einen wird die Insel explizit als idyllisch beschrieben, etwa durch Aussagen wie: „*Sie ist auch wirklich idyllisch gelegen [...]. Hier gibt es so ein richtig märchenhaftes Schloss und überhaupt ganz eindrucksvolle Gebäude.*“ Diese Stellen beschreiben die Insel als attraktiven, malerischen Ort und bilden die Grundlage für die erste Eigenschaft. Zum anderen vermittelt der Hörtext eine implizite Unheimlichkeit der Insel. Diese entsteht durch die Andeutungen des Reporters, der von spukhaften Wesen spricht und den klagenden Rufen der Pfauen lauscht, die er als „*ein bisschen unheimlich*“ empfindet. Zudem erwähnt er die düsteren Geschichten, die sich um die Insel ranken, was zur Atmosphäre des Unheimlichen beiträgt.

Um die Aufgabe korrekt zu lösen, müssen die Schülerinnen und Schüler beide gegensätzlichen Eigenschaften erkennen und in Beziehung setzen. Diese Gegenüberstellung von Idylle und Unheimlichkeit erfordert die Fähigkeit, Informationen aus verschiedenen Stellen des Hörtextes zu verknüpfen. Da das offene Aufgabenformat keine Antwortoptionen vorgibt, erfordert die Aufgabe außerdem eine selbstständige Formulierung, bei der die Schülerinnen und Schüler geeignete Begriffe wie „idyllisch“ oder „unheimlich“ aus dem Kontext sinngemäß ableiten müssen.

Eine Schwierigkeit könnte darüber hinaus darin bestehen, dass die wechselnden Erzählweisen des Reporters die Schülerinnen und Schüler dazu verleiten, nur eine Seite der Beschreibung wahrzunehmen. So besteht die Gefahr, dass sie entweder die Idylle oder das Unheimliche betonen, ohne das andere wahrzunehmen.

Welche gegensätzlichen Eigenschaften besitzt die Insel laut Hörtext?  
Nenne beide.

- ~~selten~~ <sup>dort</sup> ~~sollen~~ angeblich teuflische Wesen gewohnt haben
- .....

Scan aus der Pilotierung

## Teilaufgabe 1.10

Stimmen die folgenden Aussagen über den Alchemisten laut Hörtext?

Der Alchemist ...

- |   | ja                       | nein                     |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. a) kam in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts auf die Insel. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) hatte einen vertrauenswürdigen Ruf.                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. a) steigerte die Abscheu der Bewohner vor der Insel.             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) verlegte seinen Dienstort von Brandenburg nach Sachsen.          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

			ja	nein
RICHTIG	1.	a) kam in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts auf die Insel.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		b) hatte einen vertrauenswürdigen Ruf.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
RICHTIG	2.	a) steigerte die Abscheu der Bewohner vor der Insel.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		b) verlegte seinen Dienstort von Brandenburg nach Sachsen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Wiedererkennung und Verarbeitung verschiedener, im Hörtext benachbarter Informationen, die mit den im Aufgabentext genannten Informationen abgeglichen werden müssen. Alle Informationen beziehen sich auf den Alchemisten. Die Informationen sind im Hörtext prominent platziert und strukturell sowohl durch den Sprecherwechsel, den Wechsel in der Konzeption und das Einsetzen von Hintergrundmusik stark markiert, aber für den Aufbau eines mentalen Modells nicht wesentlich.

Zu 1.) Um diese Aussage a) zu bestätigen, muss eine im Hörtext explizit gegebene Einzelinformation erinnert und wiedererkannt werden, die die Zeitperiode des Alchemisten erwähnt. Im Hörtext wird dies durch den Satz *„In der letzten Hälfte des 17. Jahrhunderts unter der Regierung Friedrich Wilhelms des Großen Kurfürsten wurde die Pfaueninsel einem Manne von zweifelhaftem Ruf übergeben“* deutlich. Diese Information ist entscheidend, um die Aussage als wahr zu bestätigen. *„17. Jahrhundert“* ist sowohl phonologisch als auch morphologisch auffällig, was das Wiedererkennen erleichtert.

Für die Falsifizierung der Aussage b) müssen die Schülerinnen und Schüler die Information aus dem Text identifizieren, die den Alchemisten als eine umstrittene Figur darstellt. Der Hörtext beschreibt ihn als *„Mann von zweifelhaftem Ruf“*. Diese mit der Aussage konfligierende Information ist essenziell, um die Aussage als falsch zu bewerten. Es erfordert aber Detailverstehen, da im Aussagetext der Wortlaut des Hörtextes aufgegriffen wurde (*„Ruf“*).

Zu 2.) Die Bestätigung der Aussage a) erfordert, dass die Schülerinnen und Schüler eine Textstelle identifizieren, die die Abneigung der Bewohner erklärt. Der Satz *„seine allseits verpönte und geheimnisvolle Beschäftigung führten dazu, den Abscheu der Bewohner Potsdams vor der gefürchteten Insel noch zu vermehren“* liefert die notwendige Information, um diese Aussage als wahr zu bestätigen. Der unvertraute Wortschatz im Hörtext erschwert zwar den Abgleich, dennoch

wird das Wiedererkennen durch die Übernahme des Wortlautes aus dem Hörtext im Aufgabentext („Abscheu“) unterstützt.

Um die Aussage b) zu falsifizieren, müssen die Schülerinnen und Schüler innerhalb einer genannten Textstelle Kohärenz aufbauen. Der Hörtext erwähnt, dass der Alchemist „aus den Diensten des Kurfürsten von Sachsen in brandenburgische Dienste getreten“ ist. Erschwert wird das Wiedererkennen hier dadurch, dass im Aufgabentext das Bundesland als Nomen und nicht adjektiviert wiedergegeben wird.

### Teilaufgabe 1.11

a) Im Hörtext ist immer wieder Hintergrundmusik zu hören. Wie klingt diese Musik?

Nenne ein passendes Adjektiv.



b) Wieso passt die Musik besonders gut zum Inhalt des Hörtextes? Erkläre.



RICHTIG	a)	sinngemäß: mysteriös ODER gruselig ODER gespenstisch ODER mystisch ODER unheimlich ODER geheimnisvoll
	b)	sinngemäß: Auf der (Pfauen-)Insel soll es spuken. ODER Über die (Pfauen-)Insel existieren gruselige Geschichten. ODER Die Insel ist gerade menschenleer. ODER Die Musik spiegelt das Empfinden des Reporters wider.  Hinweis: Antworten, die tautologische Aussagen zu a) darstellen, sind als falsch zu bewerten, z. B. in a) „düster“ und in b) „weil die Geschichte düster ist“.
FALSCH	a)	alle anderen Antworten, auch: dramatisch ODER beruhigend ODER spannend
FALSCH	b)	alle anderen Antworten, auch: wegen der Insel / weil die Insel düster ist

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

Zu b): Um diese Teilaufgabe zu beantworten, müssen die Schülerinnen und Schüler den Zusammenhang zwischen dem Klang der Musik und verschiedenen inhaltlichen Aspekten des Hörtextes

reflektieren. Die Musik verstärkt die unheimliche Atmosphäre, die entweder zu den Empfindungen des Reporters, zu der Atmosphäre oder zum historischen Kontext der Insel passt.

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

### Teilaufgabe 1.12

Was ist an der Erzählweise des Reporters besonders?

Er ...

- stellt viele rhetorische Fragen.
- lässt sich leicht ablenken und kommt vom eigentlichen Thema ab.
- wechselt zwischen erlebenden und berichtenden Passagen.
- spricht die Zuhörerinnen und Zuhörer direkt an.

RICHTIG	<p>Was ist an der Erzählweise des Reporters besonders?</p> <p>Er ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> stellt viele rhetorische Fragen.</li> <li><input type="checkbox"/> lässt sich leicht ablenken und kommt vom eigentlichen Thema ab.</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> wechselt zwischen erlebenden und berichtenden Passagen.</li> <li><input type="checkbox"/> spricht die Zuhörerinnen und Zuhörer direkt an.</li> </ul>
---------	---

### Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: das eigene Gesprächsverhalten und das anderer kriterienorientiert beobachten und bewerten // MSA: kriterienorientiert das eigene Gesprächsverhalten und das anderer beobachten, reflektieren und bewerten (1.3.6); Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln (1.4.3)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	III

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Aufgabe prüft die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die Besonderheiten der Erzählweise des Reporters als Darstellungsstrategie des Hörtextes zu erkennen und zu reflektieren. Insgesamt werden vier mögliche Eigenschaften der Erzählweise präsentiert, aus denen die Schülerinnen und Schüler die korrekte auswählen müssen. Hierzu müssen sie sich an die sprachliche Gestaltung der Redeanteile des Reporters insgesamt erinnern und diese reflektieren: Er wechselt zwischen konzeptioneller Mündlichkeit beim erlebenden Ich (Umgangssprache, verschluckten Endungen, Stottern) zu konzeptioneller Schriftlichkeit beim erzählenden Ich (syntaktisch/morphologisch klaren Formen, adäquater Ausdrucksweise). Zudem können prosodische Unterschiede erkannt werden, da er die Tonlage wechselt.

### Teilaufgabe 1.13

Wie viele Personen sprechen im Hörtext?



RICHTIG	zwei/2
---------	--------

### Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: das eigene Gesprächsverhalten und das anderer kriterienorientiert beobachten und bewerten // MSA: kriterienorientiert das eigene Gesprächsverhalten und das anderer
------------------	--

	beobachten, reflektieren und bewerten (1.3.6); Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln (1.4.3)
Kompetenzstufe	III
Anforderungsbereich	III

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe prüft die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die sprechenden Personen im Hörtext zu differenzieren. Dabei können sie durch paraverbale Merkmale, wie die unterschiedlichen Stimmen der Sprecherin und des Sprechers, oder den Inhalt des Hörtextes zur richtigen Lösung gelangen. Der paraverbale Zugang wird dadurch erleichtert, dass im Hörtext eine weibliche Sprecherin und ein männlicher Sprecher zu hören sind, was die Stimmunterscheidung für die Zuhörerinnen und Zuhörer erleichtert.

Allerdings könnte es erschwerend wirken, dass die Beiträge des Reporters an unterschiedlichen Orten aufgenommen wurden und er zwischen zwei Erzählweisen wechselt. Die vor Ort aufgenommenen Beiträge klingen akustisch anders als die im Studio aufgenommenen Ergänzungen. Dies kann dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler fälschlicherweise zwei männliche Stimmen wahrnehmen. Schülerinnen und Schüler, die bei Teilaufgabe 1.12 nicht erkannt haben, dass der Reporter zwischen den Erzählweisen wechselt, könnten aus der unterschiedlichen Tonlage auch schließen, dass es sich um verschiedene Sprecher handelt. Schülerinnen und Schüler, die ein Globalverständnis des Textes aufgebaut haben und die Superstrukturen verstehen, werden aufgrund dieses Verständnisses aber rekonstruieren, dass es sich nur um einen männlichen Sprecher handeln kann.

### Anregungen für den Unterricht

Neben dem Erinnern und Wiedergeben bzw. Wiedererkennen von Informationen aus dem Hörtext fokussiert die Aufgabe „Der Sage nach“ auch das Erkennen und Beschreiben von Hintergrundgeräuschen:

- **Geräuschmemory – Geräusche und ihre Quellen erkennen:**
  - Ziel: Die Schülerinnen und Schüler werden für verschiedene Geräusche sowie deren Quellen sensibilisiert und üben, Geräusche zuzuordnen und zu benennen.
  - Durchführung: Die Lehrkraft erklärt das Konzept des Geräuschmemorys und spielt ein paar Beispiele vor. Dabei können verschiedene Geräusche, wie ein Flugzeug, Regen oder Schritte auf unterschiedlichen Oberflächen verwendet werden. Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein Set mit Karten, auf denen entweder die Geräuschquelle oder das Geräusch selbst abgebildet ist. Die Karten werden verdeckt auf den Tisch gelegt.  
In Gruppen drehen die Schülerinnen und Schüler nacheinander zwei Karten um. Wenn die Karten zueinander passen, dürfen sie das Paar behalten. Wenn sie nicht zusammenpassen, werden sie wieder umgedreht, und die anderen Schülerinnen und Schüler dürfen ihr Gedächtnis testen.
  - Material: Karten mit Bildern von Geräuschen und deren Quellen, Audioaufnahmen von verschiedenen Geräuschen, Notizzettel zur Reflexion.

### Hintergrundgeräusche bewusst wahrnehmen

- **Klanglandschaften – Eine akustische Reise:**
  - Ziel: Die Schülerinnen und Schüler lernen, Geräuschkulissen zu erkennen und zu analysieren, um den Aufnahmeort zu bestimmen. Sie werden in ihrer Wahrnehmung von akustischen Eindrücken sensibilisiert und entwickeln ein Verständnis dafür, wie unterschiedliche Geräusche Umgebungen charakterisieren.
  - Durchführung:
    - Einführung: Die Lehrkraft erklärt, dass verschiedene Geräuschkulissen (z. B. Stadtgeräusche, Naturklänge, Innenräume) bestimmte Orte oder Situationen

- widerspiegeln. Sie spielt zunächst eine Klanglandschaft vor und lässt die Schülerinnen und Schüler erraten, um welche Umgebung es sich handelt.
- *Klanglandschaften hören und analysieren:* Im nächsten Schritt spielt die Lehrkraft eine Auswahl an verschiedenen Geräuschkulissen vor (z. B. ein belebter Marktplatz, Regenwald, ländliche Gegend). Die Schülerinnen und Schüler notieren ihre Vermutungen zu den Aufnahmeorten und begründen ihre Entscheidung anhand der gehörten Klänge.
  - *Eigene Klanglandschaften erstellen:* In Gruppen erstellen die Schülerinnen und Schüler eigene Klanglandschaften aus ihrer Lebenswelt. Sie können beispielsweise Geräusche aus ihrem Alltag aufnehmen (z. B. Straßenverkehr, Geräusche zu Hause, im Park) oder die Geräusche nachahmen. Anschließend spielen sie ihre Klanglandschaften vor der Klasse ab, und die anderen Schülerinnen und Schüler müssen erraten, welcher Ort oder welche Situation beschrieben wird.
  - *Reflexion:* Nach dem Austausch über die verschiedenen Klanglandschaften diskutieren die Schülerinnen und Schüler, wie Geräusche bestimmte Orte und Atmosphären erschaffen. Sie notieren Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Kulissen.
- *Material:* Audioaufnahmen von verschiedenen Geräuschen, Aufnahmegeräte (Smartphones oder Diktiergeräte), Notizzettel.



findsounds: Eine englische Suchmaschine für Geräusche.



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



Ohrenaufunddurch: das Hör-Gedächtnis-Spiel.

**Eigenen Podcast erstellen:** Nach dem Hören eines Beispiels entwerfen die Schülerinnen und Schüler selbst einen kurzen Podcast zu einem ähnlichen oder kontrastierenden Thema. Dies kombiniert Hörverständnis mit Schreib- und Sprechkompetenz und motiviert durch die kreative Eigenleistung.



podcast.de: Seite des Deutschlandradios / Deutschlandfunk Kultur, Podcasts und Kinderhörspiele.

Anders als Lesetexte sind Hörtexte flüchtig und fordern Arbeitsgedächtnis sowie Konzentration stark heraus. Zuhören ist somit ein selektiver Prozess, bei dem die Zuhörabsicht – geprägt von Vorwissen und Aufgaben – relevante Inhalte steuert und über den gesamten Prozess hinweg erhalten bleiben muss. Selbstregulation spielt dabei eine zentrale Rolle (vgl. Honnef-Becker & Kühn 2019; Imhof 2010).

Zuhörstrategien sollten im Unterricht durch Modellierung kognitiver Prozesse sichtbar gemacht werden. Die Lehrkraft zeigt vor, während und nach dem Zuhören, wie Strategien angewendet werden, und unterstützt den Austausch in Gruppen (vgl. Behrens 2010).

**Zuhörstrategien für aktives Zuhören und gezielte Informationsaufnahme vermitteln:**

- Einführung in Zuhörstrategien:

- Die Lehrkraft demonstriert den Schülerinnen und Schülern, wie sie sich effektiv auf das Zuhören eines Hörbeitrages vorbereiten können, indem sie ihre Gedanken laut äußert. Diese Methode hilft dabei, das eigene Vorwissen zu aktivieren, Erwartungen zu formulieren und gezielt Verstehensstrategien zu entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler lernen, sich zu fokussieren und sich bewusst auf das Zuhören einzustellen.
- Vorbereitung auf das Zuhören in Partnerarbeit:
  - Die Lehrkraft schreibt verschiedene Titel für bevorstehende oder fiktive Hörbeiträge an die Tafel.
  - In Zweierteams wählen die Schülerinnen und Schüler einen Titel aus und bereiten sich ähnlich wie die Lehrkraft vor. Dabei formulieren sie eigene Fragen, Erwartungen und Ziele, die sie während des Zuhörens verfolgen möchten.
- Zuhören mit gezielten Strategien:
  - Während des Zuhörens können verschiedene Methoden angewendet werden, um das Verständnis zu vertiefen:
    - *Diagramme oder Tabellen ergänzen:* Schülerinnen und Schüler notieren wesentliche Informationen oder ergänzen vorbereitete Diagramme, die während des Hörbeitrags mit konkreten Inhalten befüllt werden.
    - *Mindmaps oder Visual Summaries erstellen:* Eine Mindmap hilft, die wichtigsten Themen visuell darzustellen und Beziehungen zwischen Begriffen zu erkennen.
    - *Begriffe verknüpfen und Notizen machen:* Schülerinnen und Schüler verbinden zentrale Begriffe und machen sich Notizen zu relevanten Aspekten des Vortrags.
- Nach dem Zuhören:
  - Nach dem Vortrag zeigt die Lehrkraft, wie sie ihre Mitschriften vervollständigt und strukturiert:
    - *Mitschriften ergänzen:* Nach dem Hören füllt die Lehrkraft ihre Notizen aus und ordnet sie sinnvoll.
    - *Antworten formulieren:* Die während des Zuhörens aufgeworfenen Fragen werden in eigenen Worten beantwortet.
    - *Zusammenfassung erstellen:* Das Hauptanliegen des Hörbeitrages wird in einem klaren, prägnanten Satz zusammengefasst.
    - *To-do-Liste anlegen:* Konkrete nächste Schritte werden festgehalten, die sich aus dem Hörbeitrag ableiten lassen (vgl. Behrens 2022, S. 169).

Durch das Modellieren dieser Strategien lernen die Schülerinnen und Schüler, ihre Zuhörfähigkeiten zu verbessern und das Gehörte gezielt zu verarbeiten und zu strukturieren.

## Einsatz von Zuhörstrategien in den unterschiedlichen Phasen des Zuhörens – Grundlegende Informationen und Strategieübersicht

### **VOR DEM HÖREN (ZUHÖRABSICHT BZW. INTENTION)**

Mit Blick auf den Zuhörprozess steht vor dem Hören die Ausbildung einer Intention bzw. einer **Zuhörabsicht** im Vordergrund. Dafür ist die jeweilige **Aufgabenstellung** wesentlich, in der bestenfalls bereits **Hörverstehensziele** formuliert sind (z. B. möglichst viele Informationen über ein Thema erinnern oder auf die Gestaltung des Hörtextes achten). Wenn während des Hörens Fragen zum Hörverstehen beantwortet werden sollen, kann die Bildung der Zuhörabsicht außerdem gestützt werden, indem die Fragen bereits vor dem Hören gelesen werden. Wenn die Fragen bekannt sind, liegen den Hörenden im Zuhörprozess feste Selektionskriterien vor, an denen sie ihre Aufmerksamkeit ausrichten können. Der Fokus liegt hier dann nicht mehr auf dem Globalverstehen, sondern auf selektiver Informationsentnahme.

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

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

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

Für die Phase vor dem Zuhören ergeben sich also folgende mögliche Strategien:<sup>5</sup>

- (meta) Bewusstmachung der Verstehensabsicht & Formulierung eines Zuhörziels (ggf. unterstützt durch einen Arbeitsauftrag)
- (meta) Aktivierung vorhandener Zuhörstrategien und Planung des Strategieeinsatzes (ggf. unterstützt durch Material wie Arbeitsblätter oder Arbeitsauftrag)
- (kog) Aktivierung des Vorwissens / thematische Vorentlastung und Einordnung des Themas (ggf. mit einer Partnerin oder einem Partner (ggf. unterstützt durch Material wie Arbeitsblätter oder Arbeitsauftrag)
- (kog) Aufbau eines Erwartungshorizontes (Hypothesenbildung zum Inhalt des Hörtextes)
- (kog) Fragen an den Zuhörtext formulieren
- (kog) Reflexion über die Intention der Sprecherin / des Sprechers

---

<sup>5</sup> Lernstrategien lassen sich in drei Kategorien unterteilen: in kognitive (kog.), die sich auf die Informationsverarbeitung beziehen, in metakognitive (meta), die sich auf den Lernprozess bzw. hier den Zuhörprozess beziehen, und in ressourcenbezogene, die sich auf das Selbst beziehen. Die ressourcenbezogenen Strategien können sich dabei auf interne Ressource wie Konzentration und Aufmerksamkeit (ress-intern) oder auf externe Ressourcen wie ein ruhiges Arbeitsumfeld (ress-extern) beziehen.



- (ress - intern) Initiierung von Hörmotivation und Hörinteresse
- (ress - extern) Festlegung einer bestimmten zeitlichen Rahmung des Zuhörprozesses
- (ress - extern) akustische oder visuelle (z. B. auch Gestik und Mimik) Signale zur Initiierung des Zuhörprozesses
- (ress - extern) individuell förderliche Zuhörumgebung schaffen (Ablenkung ausschalten, Arbeitsplatz aufräumen, ggf. Materialien oder „Zuhörhilfen“ bereitlegen)

## WÄHREND DES HÖRENS (SELEKTION UND ORGANISATION)

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

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

Es ist allerdings zu bedenken, dass das Anfertigen von Notizen den Zuhörprozess nicht nur unterstützen, sondern seinerseits etwa durch **schreibmotorische und formulierungsbezogene Anforderungen** auch kognitive Kapazitäten binden kann. Beim Einsatz von Zuhörstrategien gilt es demnach, einen Weg zu finden, den Zuhörprozess zu unterstützen, ohne durch zu anspruchsvolle Aktivitäten von den zu hörenden Inhalten abzulenken. Mit Blick auf diese Einschränkung gilt der Grundsatz, dass Notizen immer **aufgaben- bzw. zuhörabsichtsbezogen** sein sollten. Darüber hinaus kann in der Phase des Erwerbs das Anfertigen von Notizen angebahnt werden, indem der Hörtext nach jedem Abschnitt angehalten wird und die Lernenden dazu aufgefordert werden, zu diesem Abschnitt ein Stichwort zu notieren.

Für die Phase während des Zuhörens ergeben sich also folgende mögliche Strategien:

- (kog) Notizen machen (z. B. Signalwörter zu einem zuvor aktivierten Themenbereich oder Aspekte zeitlicher Strukturierungen)
- (kog) vorbereitete Diagramme/Tabellen/Abbildungen/Bilder ergänzen
- (kog) (vorgegebene) Begriffe zueinander in Beziehung setzen
- (kog) bildliches Vorstellen des Gehörten
- (kog) Wiederholendes An-/Zuhören (nimmt auch Bezug auf ein schrittweises Erschließen des Hörtextes – erstes Hören mit dem Ziel des Globalverstehens, zweites Hören mit dem Fokus auf Detailverstehen)
- (meta) Fokussierung auf den Zuhörprozess beobachten bzw. den Zuhörprozess überwachen (Ablenkungen erkennen und zum Prozess zurückkehren, „Zuhörhilfen“ einsetzen)
- (meta) Verständnis überwachen

- (meta) ggf. Anpassung der kognitiven Strategien an die Merkmale des Hörtextes (z. B. Sprechtempo, Informationsdichte)
- (ress - intern) Überwachung der Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit (auf den Zuhörprozess)
- (ress - intern) Überwachung und ggf. Regulierung der Emotionen während des Zuhörprozesses
- (ress - extern): Unterrichtsarrangements, in denen Hörtexte wiederholt angehört werden können (z. B. Nutzung eines Aufnahmegeräts)

### **NACH DEM HÖREN (ORGANISATION UND INTEGRATION)**

Um das Hörverstehen nach dem Hören zu vertiefen, müssen die gehörten Inhalte, die erinnert und/oder schriftlich festgehalten worden sind, weiter organisiert und schließlich in bestehende Wissensbestände integriert werden. Hierzu eignet sich zunächst ein erneuter Blick auf die während des Hörens angefertigten Notizen. Hierbei können doppelte oder nicht relevante Stichworte gestrichen, Stichworte um weitere Informationen aus dem Hörtext und/oder um eigene Ideen / eigenes Vorwissen ergänzt, Bezüge zwischen einzelnen Informationen (farblich) markiert und offen gebliebene Fragen notiert werden.

Auch ein Austausch in Gruppen- oder Partnerarbeit über das, was man gehört und verstanden bzw. nicht verstanden hat, kann zu einem tieferen Verständnis des Textes nach dem Hören beitragen. In diesem Kontext können nicht nur offen gebliebene Fragen geklärt sowie fremde Deutungsweisen geprüft und ggf. in das eigene mentale Modell des Hörtextes integriert, sondern auch die Erwartungen, die die Hörenden vor dem Hören hatten, reflektiert und mit dem tatsächlich Gehörten abgeglichen werden. Neben einem tieferen Verständnis der Hörtexte kann sich der anschließende Austausch über das Gehörte auch positiv auf das Selbstkonzept der Lernenden als Hörerinnen und Hörer auswirken.

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

Für die Phase nach dem Zuhören ergeben sich also folgende mögliche Strategien:

- (kog) Notizen vervollständigen, strukturieren, hierarchisieren und/oder reflektieren
- (kog) in eigenen Worten auf die Fragen (die vor dem Hören formuliert wurden) antworten
- (kog) weiterführende Fragen an den Zuhörtext formulieren
- (kog) die wichtigste Aussage / den wichtigsten Inhalt des Hörtextes zusammenfassend festhalten
- (kog) über das Gehörte mit einer Partnerin / mit einem Partner austauschen
- (kog) Schließen von Verständnislücken / Verifizierung von Verstandenem durch die Nutzung weiterer Ressourcen (z. B. Online-Recherche, Lexikon o. Ä.)
- (kog) Überprüfung/Reflexion darüber, aus welcher Quelle Informationen stammen (z. B. Wurden sie durch den Hörtext geliefert, stammen sie aus dem Vorwissen oder sind es individuelle Bewertungen?)
- (meta) Reflexion über das Verstehen (inhaltlicher Fokus - Habe ich alles verstanden?) und über das Zuhören selbst (Zielabgleich, Bewertung - Bin ich beim Zuhören zielführend vorgegangen? Habe ich meinen Plan verfolgt?)

- (meta) je nach Reflexionsergebnis ggf. einen Plan mit nächsten Schritten erstellen
- (ress - intern) Überwachung der Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit
- (ress - intern): Selbstbewusstsein (um den Mut zu haben, Unverständnis zu artikulieren)
- (ress - extern) Lerngruppe, mit der man sich austauschen kann

## Literatur Zuhören

Behrens, U. (2010). Verstehen, was gesagt wird – Übungen zum Zuhören. In: *Der Deutschunterricht*, Heft 4, 29-33.

Behrens, U. (2022). *Mündliche Kompetenzen im Deutschunterricht. Sprechen und Zuhören als Bildungsaufgabe*. Klett Kallmeyer Verlag.

Behrens, U. & Düsing, E. (2022). Hören, Hörverstehen, Zuhörkompetenz und ihre Förderung in Primar- und Sekundarstufe. In: Gailberger, S. & Wietzke, F. (Hrsg.). *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. 2. Auflage, (S. 466-488). Beltz Verlag.

Behrens, U. & Krelle, M. (Hrsg.) (2024). Zuhören. In: *Praxis Deutsch*, Heft 303, 4-11.

Gschwend, R. (2014). Zuhören und Hörverstehen – Aspekte, Ziele und Kompetenzen. In: Grundler, E. & Spiegel, C. (Hrsg.). *Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen*, (S. 143-160). hep Verlag.

Honnef-Becker, I. & Kühn, P. (2019). *Sprechen und Zuhören im Deutschunterricht. Bildungsstandards – Didaktik – Unterrichtsbeispiele*. Narr Francke Attempto Verlag.

Imhof, M. (2010). Zuhören lernen und lehren – Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: Bernius, V. & Imhof, M. (Hrsg.). *Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*, (S. 15-30). Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

Krelle, M. & Neumann, D. (2014). Sprechen und Zuhören. In: Behrens, U., Bremerich-Vos, A., Krelle, M., Böhme, K. & Hunger, S. (Hrsg.). *Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen*, (S. 14-45). Cornelsen Verlag.

Pfäfflin, S. (2019). Mit Hörspielen produktive und rezeptive Medienkompetenz erwerben und vermitteln. In: *Online-Magazin Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Ausgabe 20/2019, URL: <https://www.medienpaed-ludwigsburg.de>. Zugriffsdatum: 20.11.2024.

Spinner, K. (2006). Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, Heft 200, 6-16.

Wermke, J. (2010). Hördidaktik und Hörästhetik. Lesen und Verstehen auditiver Texte. In: Frederking, V., Huneke, H., Krommer, A. & Meier, C. (Hg.). *Literatur- und Mediendidaktik. Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Bd. 2, (S. 180-199). Schneider Verlag.

---

Vergleichsarbeiten 2025  
8. Jahrgangsstufe (VERA-8)  
Deutsch  
BASISMODUL SPRACHGEBRAUCH

---

25-V8-DE-SG-BM

# Aufgabe 1: Aufbruch

Im Folgenden findest du einen literarischen Text.

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

## Aufbruch

von Ulla Hahn

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

Copyright Text: Ulla Hahn, Aufbruch © 2009, Deutsche Verlags-Anstalt, München, in der Penguin Random House Verlagsgruppe GmbH  
Copyright Teilaufgaben: IQB e. V., Lizenz: Creative Commons (CC BY). Volltext unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>

## Aufgabenmerkmale

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

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

### Teilaufgabe 1.1

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

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

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

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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, die **Satzstruktur des vorliegenden Zitats** zu analysieren und ein passendes Wort als Teil des **prozeduralen Wissens** zu ergänzen. Die Schülerinnen und Schüler müssen in der vorgegebenen Satzstruktur den fehlenden Artikel identifizieren und einsetzen, um einen grammatikalisch vollständigen Satz zu bilden. Die Teilaufgabe wird zum einen dadurch erleichtert, dass das **deklarative Wissen**, das in Ellipsen systematisch Satzbestandteile ausgelassen werden, in der Aufgabenstellung enthalten ist. Zum anderen ist ein Teil der Vorfeldbesetzung, die hier ergänzt werden muss, bereits gegeben und sehr frequent, sodass der fehlende Artikel aus dem syntaktischen und morphologischen Kontext geschlossen werden kann. Zudem sind alle notwendigen Satzglieder vorhanden.

### Teilaufgabe 1.2

„*Dreihundertzwanzigtausend Arbeiter in der Metallindustrie ausgesperrt.*“

a) Welches Wort fehlt hier?

 .....

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

 .....

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

## Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

### Teilaufgabe 1.3

Wie müsste die folgende Ellipse als vollständiger Satz lauten?

„Härteste Machtprobe seit Bestehen der Bundesrepublik.“



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

## Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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



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

Wie müsste die folgende Ellipse als vollständiger Satz lauten?

„Härteste Machtprobe seit Bestehen der Bundesrepublik.“

Das ist die härteste Machtprobe seit dem Bestehen der Bundesrepublik

Scan aus der Pilotierung

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

Wie müsste die folgende Ellipse als vollständiger Satz lauten?

„Härteste Machtprobe seit Bestehen der Bundesrepublik.“

Die härteste Machtprobe seit Bestehen der Bundesrepublik

Scan aus der Pilotierung

### Teilaufgabe 1.4

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

- .....
- .....
- .....

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

### Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

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

### Teilaufgabe 1.5

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

- .....
- .....

RICHTIG	sinngemäß: Suffix/Substantiv-/Nomenendung/„-heit“ UND Großschreibung
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: weil man einen Artikel /„die“ davorsetzen kann

### Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

### Teilaufgabe 1.6

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

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



.....  
.....

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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

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

Scan aus der Pilotierung

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

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

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

Scan aus der Pilotierung

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

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

Scan aus der Pilotierung

## Teilaufgabe 1.7

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

Kreuze die jeweilige Wortart an.

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

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

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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

Identifikation dienen. Jedoch ist auch das Adjektiv sehr frequent, sodass es den Schülerinnen und Schülern keine Schwierigkeiten bereitet.

### Teilaufgabe 1.8

Warum müssen die Kommas im folgenden Satz jeweils gesetzt werden?

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

1. „Eine *Ergebenheit*, die ...“



.....

2. „... zu hoffen, zu hadern ...“



.....

3. „...nur darum, dass die ...“



.....

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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

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

Mustertyp 2: Komma bei **Herausstellungen**

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

Bei dem Satz Nr. 1 muss erkannt werden, dass es sich um einen **Relativsatz** handelt und die Kommatierung somit der Markierung **satzinterner Satzgrenzen** dient. Das Relativpronomen „die“ erleichtert die Identifikation des Nebensatzes, sofern den Schülerinnen und Schülern die Funktion des Pronomens bekannt ist. Die Schülerinnen und Schüler können hier zudem syntaktische als auch funktionale Begründungen („Das Nomen/Substantiv „Ergebenheit“ wird näher beschrieben“) nennen.

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

2. „... zu hoffen, zu hadern...“

weil hier was aufgezählt wird

Scan aus der Pilotierung

2. „... zu hoffen, zu hadern...“

Wegen der Aufzählung

Scan aus der Pilotierung

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

3. „...nur darum, dass die...“

weil „dass“ eine Konjunktion ist

Scan aus der Pilotierung

## Teilaufgabe 1.9

Warum ist an folgender Textstelle ein Doppelpunkt gesetzt? Erkläre.

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

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

## Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

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

Warum ist an folgender Textstelle ein Doppelpunkt gesetzt? Erkläre.

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

Es soll das da stellen was der Nachrichtensprecher gesagt hat

Scan aus der Pilotierung

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

Scan aus der Pilotierung

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

Warum ist an folgender Textstelle ein Doppelpunkt gesetzt? Erkläre.

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

vor einer wörtlichen Rede kommt ein Doppelpunkt

Scan aus der Pilotierung

## Anregungen für den Unterricht

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

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

VF	LK	MF	RK	NF

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

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

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

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

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

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

Auch können im Unterricht weitere Übungen eingesetzt werden, die den Schülerinnen und Schülern helfen, elliptische Konstruktionen zu üben.

#### *Übungen zur Rekonstruktion von Ellipsen*

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

- Lückentexte: Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten Texte, in denen gezielt Ellipsen eingefügt wurden (z. B. fehlende Artikel, Hilfsverben, etc.). Sie ergänzen die fehlenden Teile und begründen ihre Entscheidungen.
- Satzpuzzle: Satzteile werden auf Karten verteilt. Die Schülerinnen und Schüler rekonstruieren daraus vollständige Sätze und analysieren, welche Elemente in elliptischen Strukturen oft ausgelassen werden.
- Zeitungsüberschriften: Die Schülerinnen und Schüler vervollständigen elliptische Schlagzeilen aus Zeitungen, z. B. „Spannung vor Entscheidung steigt“ (ergänzt: „Die Spannung vor der Entscheidung steigt“). Anschließend diskutieren sie, warum Ellipsen in diesem Kontext stilistisch eingesetzt werden.

#### *Transfer in eigene Texte*

Die Schülerinnen und Schüler wenden ihr Wissen in Schreibaufgaben an:

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



## Reflexion und Vertiefung

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

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

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

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

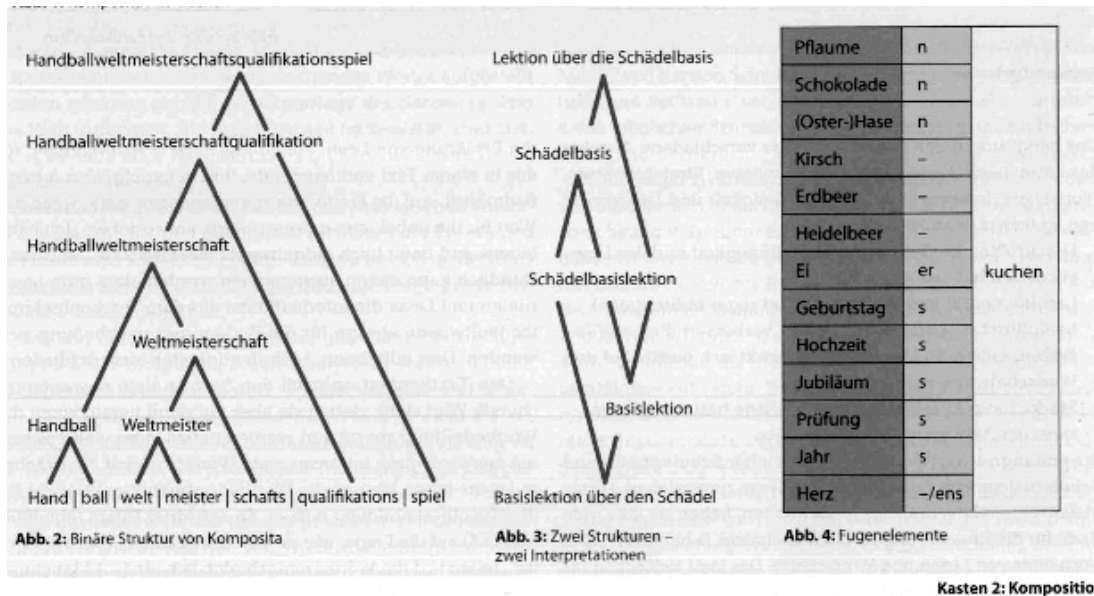
Bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern können auch induktive Beobachtungen zu einzelnen Phänomenen – hier Komposition – hilfreich sein. Schülerinnen und Schüler können in Partnerarbeit herausfinden, welche Wörter in der Wortbildung voneinander abweichen, wodurch sie das tun oder welche Eigenschaft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

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

Im Unterricht kann die Lehrkraft diese Beobachtungen dann mit dem nötigen (deklarativen) Wissen unterstützen. So sticht bei a) das Wort „*Rettungsboot*“ durch das Fugen-s, hervor, bei b) das Wort „*Tageslicht*“ durch die Genitiv-Komposition im Bestimmungswort, bei c) der Plural im Bestimmungswort des Wortes „*Orangensaft*“. Dass das Auftreten eines an den Plural erinnernden Fugenelements aber keiner logischen Systematik („Mehrzahl“) entspricht, lässt sich aus d) erkennen – „*Baumreihe*“ und „*Häuserfront*“ beziehen sich beide auf Referenzobjekte im Plural, werden aber

einmal mit dem Singular, einmal mit der Pluralform gebildet. In e) könnten Schülerinnen und Schüler beobachten, dass bestimmte Endungen („-heit“, „-keit“, „-schaft“, „-ung“) im Bestimmungswort immer ein Fugen-s verlangen.

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



Kasten 2: Komposition

Abbildung 1: Wörter bilden und verstehen – Komposition und Fugenelemente (Müller & Fuhrhup, 2018, S. 7)

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

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

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



Wie nennt man einen guten Einfall?

- Geistesblitz
- Ideenlicht
- ?
- Gedankendonner

(Seidler 2007, S. 37)

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



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



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



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

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

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

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

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

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

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

### Kommasetzung:

Didaktisch ist es wenig sinnvoll, Schülerinnen und Schüler **isolierte Kommaeregeln zu vermitteln**, sondern es ist sinnvoller, ihnen **unterschiedliche Kommatierungsgründe** zu erklären, ihnen die **Bedeutung der Prädikatsstellung** zu vermitteln und sie die Sätze dann syntaktisch eigenständig untersuchen zu lassen. Die Kommasetzung ist weitgehend nach **syntaktischen** Gesichtspunkten

geregelt: Kommas treten im Gefolge wachsender syntaktischer Komplexität von Sätzen auf. Sie sind Sortierhilfen beim angemessenen Verstehen eines komplexen Satzes; im Einzelfall sind sie eine **Verstehensanleitung**, ohne die ein Satz mehrdeutig wäre.

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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



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

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



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

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



### **Grenzen setzen**

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

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

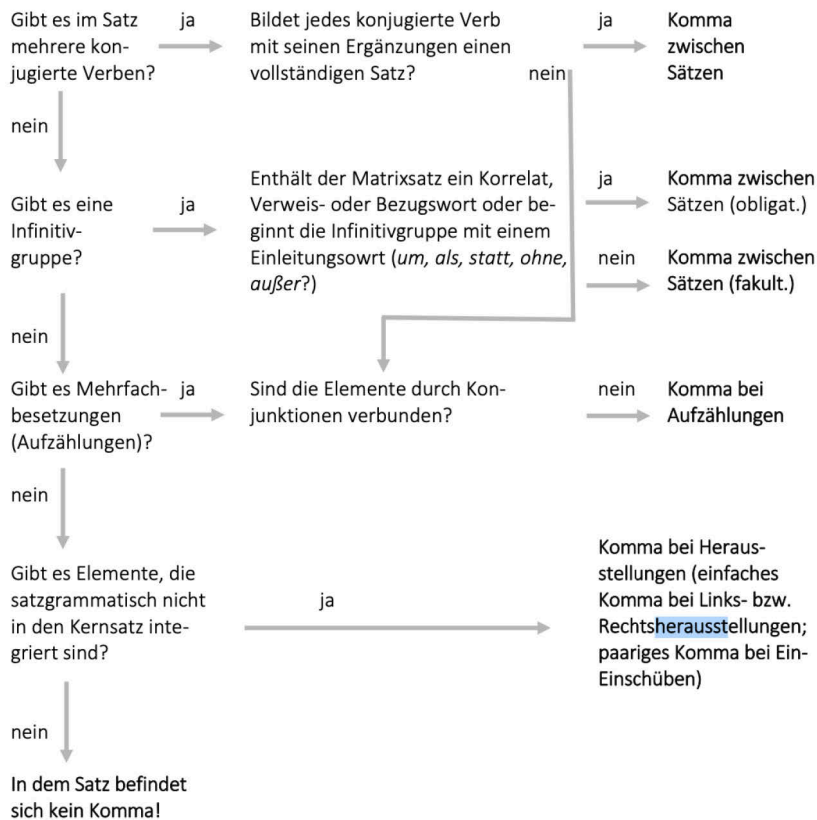


Abbildung 4: Strukturbeschreibungsmatrix (Esslinger & Noack, 2020, S. 98)



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



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



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



Unter: [https://web0.fhnw.ch/plattformen/zi/wp-content/uploads/2012/04/KommasKoenige\\_Rundschreiben\\_11\\_2006.pdf](https://web0.fhnw.ch/plattformen/zi/wp-content/uploads/2012/04/KommasKoenige_Rundschreiben_11_2006.pdf) finden Sie eine Unterrichtsidee samt Materialien dazu.

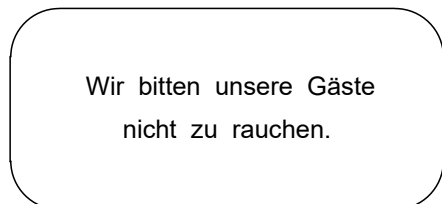
## Aufgabe 2: Ferienhotel

### Aufgabenmerkmale

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

### Teilaufgabe 2.1

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



RICHTIG	Wir bitten unsere Gäste, nicht zu rauchen.
---------	---

### Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

### Teilaufgabe 2.2

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

a) Setze das Komma an diese Stelle.

Wir bitten unsere Gäste  
nicht zu rauchen.

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



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

		1. Lösung		2. Lösung
RICHTIG	a)	Wir bitten, unsere Gäste nicht zu rauchen.	ODER	Wir bitten unsere Gäste nicht, zu rauchen.
	b)	singemäßig: bei 1. Lösung: falscher Bezug ODER weil man sonst verstehen könnte, dass die Gäste nicht geraucht werden sollen ODER bei 2. Lösung: weil es bedeuten würde, dass die Gäste um nichts gebeten werden (und es dafür kein Schild bräuchte) ODER Es wäre unüblich, andere Menschen zu bitten, zu rauchen, daher wäre der Hinweis absurd.		
FALSCH	b)	alle anderen Antworten, auch: Die Satzaussage / der Sinn des Satzes ändert sich.		



## Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

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

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

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

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

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

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

☞ Da nun gesagt wird, das die Gäste nicht geraucht werden sollen.

Scan aus der Pilotierung

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

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

Scan aus der Pilotierung

### Anregungen für den Unterricht

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

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

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

#### Übungen zur Kommasetzung und Bedeutungsänderung

- Komma-Lückensätze: Schülerinnen und Schüler ergänzen fehlende Kommas in Sätzen mit Infinitivgruppen und erklären ihre Wahl.  
*Beispiel*: „Er beschloss nicht, zu reden.“ vs. „Er beschloss, nicht zu reden.“
- Bedeutungsunterschiede identifizieren: Schülerinnen und Schüler setzen Kommas bewusst an unterschiedlichen Stellen und diskutieren, wie sich die Bedeutung des Satzes verändert.
- Missverständnisse in Alltagssprache: Es können zusätzlich Beispiele aus dem Alltag (z. B. auf Schildern, in Anleitungen) gesammelt werden, in denen die Kommasetzung zu einer unerwarteten Bedeutung führt.

## Aufgabe 3: In 80 Tagen um die Welt

### Aufgabenmerkmale

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

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

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

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

**Hinweis:** Manche Textsorten lassen sich mehrfach zuordnen.

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

Hier Buchstabe eintragen  
▼

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

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

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

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

## Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

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

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

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

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

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

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

### Anregungen für den Unterricht

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

#### 1. Textsortenwissen unterstützen

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

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

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

„*Der Londoner Flughafen Heathrow ist an Unübersichtlichkeit nicht zu übertreffen. Kaum vorstellbar die Anzahl der An- und Abflüge, die er täglich zu bewältigen hat, und immer wirken die breiten Hallen, die kein Ende zu nehmen scheinen, hoffnungslos überfüllt. Klausen starrte auf die Anzeigetafel, auf der die Ankunft der Berlinflüge zu lesen war, und er hatte noch eine Dreiviertelstunde Zeit, dann musste er am richtigen Ausgang stehen, um Xenia nicht zu verfehlen.*“  
(vgl. Lange, 2013, S. 81)

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

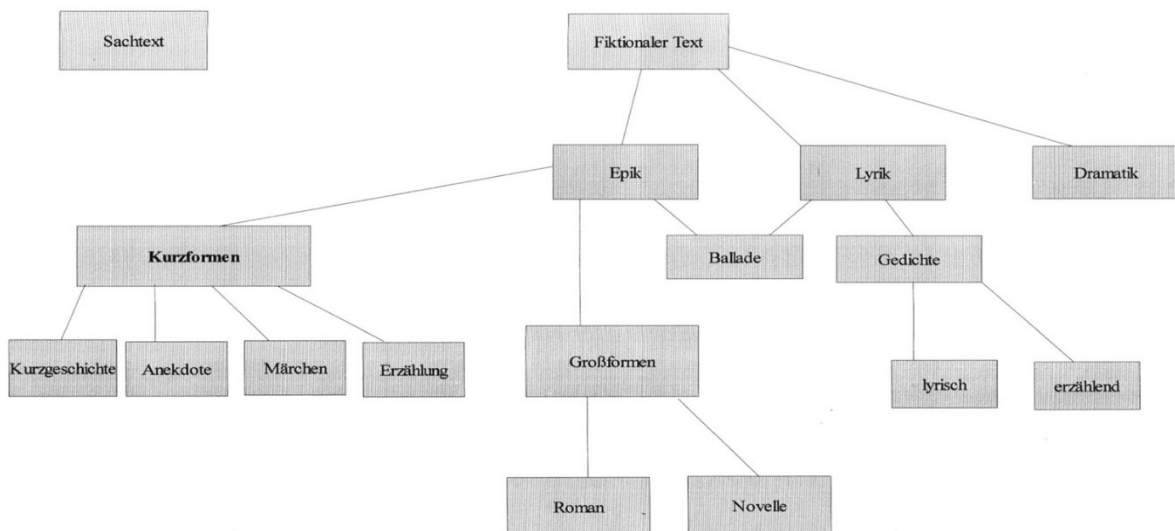


Abbildung 5: *Fiktionaler Text*  
(eigene Darstellung)

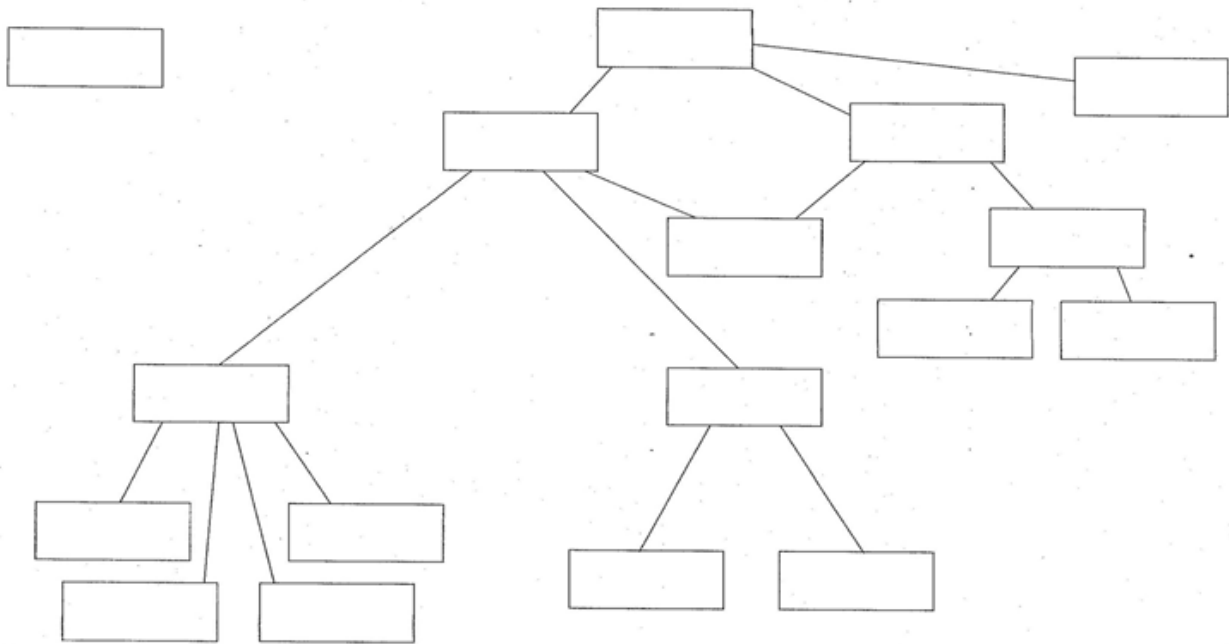


Abbildung 6: Schaubild zum Eintragen  
(eigene Darstellung)

Da den Schülerinnen und Schülern bei der Erprobung die Zuordnung der Argumentation am schwersten fiel, bieten sich im Unterricht Übungen zu unterschiedlichen Textprozeduren an:

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

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

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

### Wie kann man Textsortenwissen unterstützen?

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

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

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

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

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

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

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

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



### „Kommentarsprache/-stil“

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

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

### „Erörterungssprache/-stil“

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

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

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



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



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



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



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

## 2. Informationen und Wertung voneinander unterscheiden

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

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

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

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

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

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

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

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

## Aufgabe:

### Mögliche journalistische Darstellungsformen

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

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

Abbildung 8: *Journalistische Darstellungsformen*  
(eigene Darstellung)

---

Vergleichsarbeiten 2025  
8. Jahrgangsstufe (VERA-8)  
Deutsch  
ERGÄNZUNGSMODUL A SPRACHGEBRAUCH

---

25-V8-DE-SG-EM-A

# Aufgabe 1: Gruselett

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

**Gruselett**  
*von Christian Morgenstern*

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

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

## Aufgabenmerkmale

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

## Teilaufgabe 1.1

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



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

- .....
- .....
- .....

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

## Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

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

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

- Adjektiv
- Großschreibung
- Artikel

Scan aus der Pilotierung

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

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

Scan aus der Pilotierung

## Teilaufgabe 1.2

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

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

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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

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

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

Scan aus der Pilotierung

### Teilaufgabe 1.3

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



RICHTIG	gaustert/gaustern UND plauert/plauern
---------	---------------------------------------

#### Teilaufgabenmerkmale

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

#### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

### Teilaufgabe 1.4

Nenne alle Adjektive, die im Gedicht vorkommen.



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

#### Teilaufgabenmerkmale

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




## Aufgabenbezogener Kommentar


Diese Teilaufgabe prüft die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, **deklaratives Wissen über die Wortart des Adjektivs** anzuwenden. Die Erkennung der Wortart kann sowohl syntaktisch als auch morphologisch erfolgen. Das Adjektiv „rot(e)“ lässt sich an seiner Funktion als Attribut zu „Fingur“ erkennen, und „grausig“ an der typischen Endung „-ig“. Die Bearbeitung wird durch die Kürze des Gedichts und die frequente Merkmalsausprägung erleichtert.

### Teilaufgabe 1.5

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

 .....

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

 .....

RICHTIG	a)	Subjekt
	b)	Wer oder was (gutzt grausig)?

### Teilaufgabenmerkmale

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


## Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

 Subjekt .....


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

 Wer oder Was? .....

Scan aus der Pilotierung

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

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

 .....

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

 Wer oder Was? .....

Scan aus der Pilotierung

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

es Nomen

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

es Wer oder was?

Scan aus der Pilotierung

## Teilaufgabe 1.6

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

es

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

es

RICHTIG	a)	sinngemäß: durch + das
	b)	Präposition UND Artikel

## Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

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

☞ durch das

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

☞ Verb, Artikel

Scan aus der Pilotierung

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

☞ durch das

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

☞ Adjektiv

Scan aus der Pilotierung

### Anregungen für den Unterricht

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

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

VF	LK	MF	RK	NF

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

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

verwendet wird (auf Klein- und Großschreibung sollte dabei jedoch verzichtet werden). Denkbar wären beispielsweise folgende Sätze:

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

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

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

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

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

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

Weitere Anregungen für den Unterricht:

### **Erweiterung der Wortartenanalyse**

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

### **Kunstwörter im Kontext**

- *Für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler:*
  - Kreative Textarbeit mit Kunstwörtern: Die Schülerinnen und Schüler erfinden eigenständig Kunstwörter und verwenden diese in einem kurzen Text. Im Anschluss müssen sie die grammatische Struktur ihrer eigenen Sätze analysieren.
  - Präsentation von Kunstwörtern: Die Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre selbst erfundenen Kunstwörter und erläutern, welche grammatischen Merkmale sie ihnen zugeordnet haben.
- *Für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler:*

- Satzbildung mit Kunstwörtern: Den Schülerinnen und Schülern werden bereits erstellte Kunstwörter vorgegeben, mit denen sie einfache Sätze bilden sollen. Sie sollen dabei erkennen, welche grammatische Funktion die Kunstwörter haben und die Struktur des Satzes mit den neuen Wörtern analysieren.
- Einfache Zuordnungsübungen: Den Schülerinnen und Schülern können Zuordnungsübungen angeboten werden, in denen sie Kunstwörter den entsprechenden Wortarten zuordnen müssen (z. B. Kunstverb, Kunstadjektiv). Auf diese Weise lernen sie, die Merkmale von Wortarten auch bei untypischen Beispielen zu erkennen.

### **Verbindung von Wortarten und Textproduktion**

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

## **Aufgabe 2: Ausdauersport**

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

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

### **Ausdauersport – mit dem richtigen Training topfit werden!**

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

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

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

## Aufgabenmerkmale

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

### Teilaufgabe 2.1

Warum müssen die Kommas in dem folgenden Satz gesetzt werden?

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



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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

Warum müssen die Kommas in dem folgenden Satz gesetzt werden?

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

es weil da wörter aufgezählt werden

Warum müssen die Kommas in dem folgenden Satz gesetzt werden?

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

Da es eine Aufzählung ist

Scan aus der Pilotierung

### Teilaufgabe 2.2

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

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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

### Teilaufgabe 2.3

Ergänze die fehlenden Formen der Adjektive.

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

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

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

### Teilaufgabe 2.4

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

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

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

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

### Teilaufgabenmerkmale

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



	und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1)
Kompetenzstufe	I
Anforderungsbereich	II

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

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

### Teilaufgabe 2.5

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

Ergänze die Tabelle um die fehlenden Verbformen.

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

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

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

## Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

Die tabellarische Darstellung erleichtert die Bearbeitung, indem sie eine klare Struktur bietet, und die bereits eingetragenen Verbformen („haben gemacht“, „liebten“, „besucht“) dienen als zusätzliche Hilfestellung, da je ein Beispiel für die verschiedene Tempusform vorgegeben wird. So wird das deklarative Wissen entlastet, während das Augenmerk auf der prozeduralen Anwendung dieses Wissens liegt. Das Satzmaterial („Unsere Großeltern haben Gymnastik in der Turnstunde gemacht, unsere Eltern liebten Aerobic und die heutige Jugend besucht die Fitnessstudios“) stellt drei unterschiedliche Verben („machen“, „lieben“, „besuchen“) dar, die in verschiedenen Tempora (Perfekt, Präteritum, Präsens) vorkommen. Erleichtert wird die Bearbeitung zudem dadurch, dass es sich um schwache Verben handelt, die ihren Stammvokal nicht ändern.

### Teilaufgabe 2.6

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

- .....
- .....

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

## Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe erfasst die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, **deklaratives Wissen über die Wortart „Nomen/Substantive“** anzuwenden und dadurch die entsprechenden

**Komposita/Wortzusammensetzungen** im Text zu identifizieren. Dabei müssen die Schülerinnen und Schüler auch über **ein Konzept der Wortbildungsart der Komposition verfügen**, da diese nicht am Beispiel illustriert werden. Erleichtert wird die Bearbeitung der Teilaufgabe durch die Vielzahl der vorhandenen Komposita im Aufgabenstamm.

### Teilaufgabe 2.7

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

Wie würde der Satz im Indikativ lauten?



RICHTIG	Aus diesem Grund <b>sind</b> die Ausdauersportarten in regelmäßigen Abständen abzuwechseln.
---------	---

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

### Teilaufgabe 2.8

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

Die Überschrift beinhaltet ...

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

RICHTIG	Die Überschrift beinhaltet ... <input type="checkbox"/> ein Nomen/Substantiv im Dativ und ein Nomen/Substantiv im Genitiv. <input type="checkbox"/> zwei Adjektive in einer Steigerungsform. <input type="checkbox"/> ein Verb im Präteritum und einen bestimmten Artikel. <input checked="" type="checkbox"/> ein Nomen/Substantiv im Dativ und ein Verb im Infinitiv.
---------	---

### Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und
------------------	---

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe überprüft die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die Überschrift auf die vorgegeben, wortartbezogenen grammatischen Kategorien (Kasus, Tempus, Komparation) hin zu prüfen und die vorhandenen grammatischen Merkmale korrekt identifizieren zu können. Im Mittelpunkt stehen das Erkennen und Abgleichen der grammatischen Eigenschaften der Wörter, die in der Überschrift verwendet werden. Die Bearbeitung der Aufgabe erfordert **deklaratives Wissen über grundlegende Wortarten** (Nomen/Substantive, Verben und Adjektive) sowie über die zugehörigen grammatischen Kategorien.

### Anregungen für den Unterricht

#### Funktion des Kommas bei Aufzählungen (Teilaufgabe 2.1)

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

##### Übung:

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

##### Transfer:

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

#### Unterscheidung von Verben und nominalisierten Verben (Teilaufgabe 2.2)

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

##### Übung:

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

##### Transfer:

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

#### Steigerungsformen von Adjektiven (Teilaufgabe 2.3)

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

##### Übung:

Lückentexte mit fehlenden Adjektivformen können ergänzt werden, z. B.: „Heute ist ein \_\_\_\_ Tag,

gestern war er \_\_\_\_, und vorgestern war er am \_\_\_\_.“ Ergänzend dazu eignet sich ein Memory-Spiel, bei dem Adjektive in Grundform, Komparativ und Superlativ einander zugeordnet werden.

*Transfer:*

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

### **Tempusbildung und Tempora in Sätzen (Teilaufgabe 2.5)**

#### *Tempus-Bingo*

- Einfache Sätze werden vorgelesen, und die Lernenden markieren auf einer Bingo-Karte die entsprechende Zeitform (Präsens, Perfekt, Präteritum etc.).
- In Partnerarbeit erstellen die Schülerinnen und Schüler eigene Bingo-Karten mit Sätzen in verschiedenen Tempora und spielen damit in der Klasse.
- Für einen praktischen Bezug können sie echte Zeitungsartikel oder Erzählungen analysieren und die verwendeten Zeitformen identifizieren.

### Tempus-Mischtexte

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

### Wortbildungsarten: Komposita erkennen (Teilaufgabe 2.6)

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

#### Übung:

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

#### Transfer:

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

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

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

#### Übung:

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

#### Transfer:

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

## Aufgabe 3: Ein Wort – mehrere Bedeutungen

### Aufgabenmerkmale

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

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

**Hinweis:** Manche Bedeutungen können mehrfach zugeordnet werden.

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

Hier Buchstabe eintragen  
▽

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

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

RICHTIG	1.	In der Regel hält Tiefkühlkost länger als frische Ware.	C
RICHTIG	2.	Nach der Diät konnte er sein Gewicht halten.	A
RICHTIG	3.	Wie lange hält sich der Aufstrich?	C
RICHTIG	4.	Der Bus hielt neben der Kirche.	E
RICHTIG	5.	Bitte halte dich an unsere Abmachung.	F
RICHTIG	6.	In diesem Käfig hält er ein seltenes Reptil.	B
RICHTIG	7.	Sie konnte nicht länger an sich halten und lachte laut los.	H
RICHTIG	8.	Der Torwart hielt den Ball.	G
RICHTIG	9.	Ich halte ihn für sehr intelligent.	D

RICHTIG	10.	An die Gesetze eines Staates sollte man sich halten.	F
RICHTIG	11.	Meine Mutter hält das für keine gute Idee.	D

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

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

### Anregungen für den Unterricht

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

#### Kontextuelle Bedeutungserschließung durch Spiele

- **Bedeutungs-Memory:** Die Lehrkraft bereitet Karten vor, auf denen auf einer Hälfte die verschiedenen Bedeutungen von „halten“ (z. B. „etwas bewahren“, „etwas befolgen“) stehen und auf der anderen Hälfte Sätze mit dem Verb in unterschiedlichen Kontexten. Die Schülerinnen und Schüler müssen die passenden Paare finden.
- **Satzketten-Spiel:** Ein Schüler sagt einen Satz mit einer Bedeutung von „halten“ (z. B. „Ich halte die Tür offen“), der nächste bildet einen neuen Satz mit einer anderen Bedeutung (z. B. „Ich halte mich an die Regeln“), bis alle Bedeutungen erschöpft sind.

#### Kreative Textarbeit

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

#### Textanalytische Ansätze

- **Polysemie in Medien:** Die Schülerinnen und Schüler analysieren kurze Texte aus der Werbung, der Literatur oder der Presse, in denen das Wort „halten“ polysem verwendet wird. Anschließend diskutieren sie, wie die Mehrdeutigkeit den Text bereichert oder spezifisch eingesetzt wird.



- *Sprichwörter und Redewendungen*: Die Schülerinnen und Schüler arbeiten mit idiomatischen Wendungen wie „die Stellung halten“, „sich an etwas halten“ oder „den Atem halten“, indem sie die Bedeutungen erklären und überlegen, in welchen Kontexten sie vorkommen könnten.

#### Wortschatzarbeit

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

---

Vergleichsarbeiten 2025  
8. Jahrgangsstufe (VERA-8)  
Deutsch

**ERGÄNZUNGSMODUL B SPRACHGEBRAUCH**

---

25-V8-DE-SG-EM-B

# Aufgabe 1: Satzglieder

## Aufgabenmerkmale

Thema	Satzglieder
Aufgabenbeschreibung	Der Aufgabenstamm besteht aus zwei Gruppen isolierter Beispielsätze, die sich thematisch um das Thema Musik und Schallplatten drehen. Die Beispielsätze weisen als bekannt vorauszusetzenden Wortschatz auf. Die Satzstrukturen variieren in ihrer Komplexität. Die Teilaufgaben fokussieren dabei die Satzgliedbestimmung auf Basis einer syntaktischen Analyse.
Textform	isoliertes Satzmaterial
Fokus	Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1)

## Teilaufgabe 1.1

Um welches Satzglied handelt es sich bei den unterstrichenen Wörtern?

		Subjekt	Objekt
1.a)	Wer Musik hören will, kann heutzutage zum Beispiel <u>sein Smartphone</u> nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<u>Einige Menschen</u> spielen Musik lieber so wie früher ab, von einer Schallplatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.a)	Früher benutzten die Menschen vor allem <u>Schallplatten</u> , wenn sie zu Hause Musik hören wollten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Aber zum Abspielen von Schallplatten braucht man <u>einen Plattenspieler</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Dabei steigt auch <u>die Zahl der verkauften Platten</u> seit vielen Jahren wieder an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Copyright Text: Redding, S. (Veröffentlichungsdatum: 2022, 06. Januar). Eine Scheibe Musik, bitte! dpa.  
 Copyright Text und Teilaufgaben: IQB e. V., Lizenz: Creative Commons (CC BY). Volltext unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>

RICHTIG	1.a)	Wer Musik hören will, kann heutzutage zum Beispiel <u>sein Smartphone</u> nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	b)	<u>Einige Menschen</u> spielen Musik lieber so wie früher ab, von einer Schallplatte.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	2.a)	Früher benutzten die Menschen vor allem <u>Schallplatten</u> , wenn sie zu Hause Musik hören wollten.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	b)	Aber zum Abspielen von Schallplatten braucht man <u>einen Plattenspieler</u> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	c)	Dabei steigt auch <u>die Zahl der verkauften Platten</u> seit vielen Jahren wieder an.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1)
Kompetenzstufe	1.) I, 2.) III
Anforderungsbereich	II

## Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe überprüft die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, zwei grundlegende Satzglieder – Subjekt und Objekt – in Sätzen zu erkennen und zu bestimmen. Dabei müssen die Schülerinnen und Schüler die Funktion der unterstrichenen Nominalphrasen innerhalb der Satzstruktur analysieren und entscheiden, ob es sich um ein Subjekt oder ein Objekt handelt. Diese Aufgabe erfordert sowohl ein grundlegendes Verständnis von Satzstrukturen als auch die Fähigkeit, die spezifische Rolle einzelner Satzglieder funktional zu identifizieren. Die Bearbeitung wird dadurch erleichtert, dass sich die Aufgabe auf lediglich zwei Satzglieder (Subjekt und Objekt) beschränkt und alle Bestandteile der entsprechenden Nominalphrasen bereits gekennzeichnet wurden. In den Sätzen bei 2. gestaltet sich die Differenzierung der Satzglieder schwieriger, da die unterstrichenen Satzglieder oft aus komplexeren Strukturen wie Attributen oder Genitivkonstruktionen bestehen (z. B. „die Zahl der verkauften Platten“ in 2c) und durch Präpositionalphrasen (z. B. „zum Abspielen von Schallplatten“ in 2b) oder Präpositionalgruppe („vor allem“ in 2a) erweitert werden, was die Bestimmung ihrer grammatischen Funktion erschwert.

### Teilaufgabe 1.2

Unterstreiche in den folgenden Sätzen **alle adverbialen Bestimmungen der Zeit**.

**Hinweis:** Adverbiale Bestimmungen können als Teilsatz, als Wortgruppe oder Einzelwort auftreten. In manchen Sätzen gibt es mehrere adverbiale Bestimmungen der Zeit.

1. Vor etwa 30 Jahren wurde die Schallplatte von der CD abgelöst.
2. Zu deren Geburtsstunde wäre niemand auf die Idee gekommen, dass die Schallplatte irgendwann in der Zukunft zurückkommt.
3. Vor allem nicht, seitdem man Musik aus dem Internet abspielen kann.
4. Doch seit etwa 15 Jahren kaufen die Leute wieder mehr Schallplatten.
5. Zu Zeiten sinkender CD-Verkaufszahlen steigen die Einnahmen durch Schallplatten seit einiger Zeit an.
6. Damals hätte niemand ihr Comeback vermutet.
7. Heutzutage kann man nämlich Musik über das Internet hören.
8. Im Gegensatz zu den Einnahmen durch CDs und Kassetten steigen die Einnahmen durch Schallplatten jedes Jahr an.

		Hinweis (für alle Items dieser Teilaufgabe): Alle angeführten Wörter müssen vollständig unterstrichen sein. Es dürfen keine zusätzlichen Wörter unterstrichen sein.
RICHTIG	1.	<u>Vor etwa 30 Jahren</u> wurde die Schallplatte von der CD abgelöst.
RICHTIG	2.	<u>Zu deren Geburtsstunde</u> wäre niemand auf die Idee gekommen, dass die Schallplatte <u>irgendwann in der Zukunft</u> zurückkommt.
RICHTIG	3.	Vor allem nicht, <u>seitdem man Musik aus dem Internet abspielen kann</u> .
RICHTIG	4.	Doch <u>seit etwa 15 Jahren</u> kaufen die Leute wieder mehr Schallplatten.

RICHTIG	5.	<u>Zu Zeiten sinkender CD-Verkaufszahlen</u> steigen die Einnahmen durch Schallplatten <u>seit einiger Zeit</u> an.
RICHTIG	6.	<u>Damals</u> hätte niemand ihr Comeback vermutet.
RICHTIG	7.	<u>Heutzutage</u> kann man nämlich Musik über das Internet hören.
RICHTIG	8.	Im Gegensatz zu den Einnahmen durch CDs und Kassetten steigen die Einnahmen durch Schallplatten <u>jedes Jahr</u> an.

### Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1)
Kompetenzstufe	1.) II, 2.) IV, 3.) V, 4.) II, 5.) V, 6.) I, 7.) I, 8.) I
Anforderungsbereich	III

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit, adverbiale Bestimmungen der Zeit in den vorgegebenen Sätzen eigenständig identifizieren zu können. Diese grammatische Kategorie umfasst zeitliche Angaben, wie Zeitpunkte, Zeitspannen oder zeitliche Relationen, die in unterschiedlichen Formen auftreten können: als Einzelwort („früher“), Wortgruppe („seit etwa 15 Jahren“) oder Nebensatz („seitdem man Musik aus dem Internet abspielen kann“). Die Schülerinnen und Schüler sollen die adverbialen Bestimmungen erkennen, indem sie die relevanten zeitlichen Informationen aus dem Satzkontext extrahieren und ihre Funktion im Satz bestimmen. Dies erfordert sowohl die Identifikation sprachlicher Markierungen wie temporale Präpositionen („seit“) oder Subjunktionen, die temporale Nebensätze einleiten („seitdem ...“) als auch die syntaktische Analyse der entsprechenden Sätze. Erschwert wird die Bearbeitung der Teilaufgabe zum einen durch die syntaktische Komplexität einzelner adverbialer Bestimmungen (vgl. 3.) und zum anderen durch das Vorkommen mehrerer adverbialer Bestimmungen der Zeit (vgl. 2.). Schülerinnen und Schüler brechen womöglich die syntaktische Analyse ab, sobald sie eine adverbiale Bestimmung gefunden haben (2.), oder eine Subjunktion identifiziert haben, die einen temporalen Nebensatz einleitet (3.)

### Anregungen für den Unterricht

Folgende Anregungen können das Verständnis von Satzgliedern im Grammatikunterricht auf abwechslungsreiche und interaktive Weise fördern, wodurch die Schülerinnen und Schüler die grammatischen Strukturen in unterschiedlichen Kontexten anwenden und verinnerlichen können.

#### Visuelle und haptische Übungen

- **Satzglieder puzzeln:** Die Lehrkraft bereitet Sätze vor, bei denen die einzelnen Satzglieder auf farbigen Karten stehen. Die Schülerinnen und Schüler setzen die Sätze zusammen und markieren die jeweiligen Satzglieder (z. B. rot für Subjekt, blau für Objekt, grün für adverbiale Bestimmungen).
- **Farbcodierte Satzglieder:** Die Schülerinnen und Schüler schreiben Sätze ab und markieren die Satzglieder farbig, z. B. Subjekte in Blau, Objekte in Rot und adverbiale Bestimmungen in Grün.

#### Kreatives Schreiben und Analysieren

- **Sätze erweitern:** Die Lehrkraft gibt den Schülerinnen und Schülern einfache Sätze wie „Der Hund bellt“ vor und fordert sie auf, diese durch Ergänzungen zu erweitern (z. B. „Der Hund bellt laut am Morgen“). Die neu hinzugefügten Satzglieder sollen anschließend identifiziert und benannt werden.

- *Mini-Geschichten schreiben*: Die Schülerinnen und Schüler schreiben kurze Geschichten und markieren nachträglich Subjekte, Objekte und adverbiale Bestimmungen. Ziel ist, die Satzstrukturen im eigenen Schreiben bewusster wahrzunehmen.

### Sprachspiele und Wettbewerbe

- *Satzglieder-Rallye*: Die Lehrkraft bereitet Textabschnitte vor, in denen die Schülerinnen und Schüler so viele Subjekte, Objekte und adverbiale Bestimmungen wie möglich finden müssen.
- *Wer findet den Fehler?* Die Lehrkraft bereitet Sätze mit absichtlich falsch bestimmten Satzgliedern vor. Die Schülerinnen und Schüler müssen die Fehler erkennen und die Satzglieder korrekt benennen.

### Differenzierte Textarbeit

- *Satzglieder in literarischen Texten*: Die Schülerinnen und Schüler identifizieren Satzglieder in kurzen literarischen Texten oder Gedichten. Sie könnten beispielsweise in einem Gedicht adverbiale Bestimmungen der Zeit finden und anschließend überlegen, welche Wirkung diese haben.
- *Transformationen*: Die Schülerinnen und Schüler formulieren Aktiv-Sätze in Passiv-Sätze um und analysieren, wie sich die Satzglieder verändern (z. B. „Der Lehrer erklärt die Regel“ → „Die Regel wird vom Lehrer erklärt“).

### Kontextuelle Übungen

- *Satzglieder im Alltag*: Die Schülerinnen und Schüler sammeln Beispiele für adverbiale Bestimmungen der Zeit aus Gesprächen oder Medien (z. B. „am Abend“, „morgen früh“). Diese werden im Unterricht vorgestellt und analysiert.
- *Dialoganalyse*: Die Schülerinnen und Schüler analysieren Dialoge aus Filmen, Serien oder Hörspielen und markiere die Satzglieder. Dies kann die Analyse von Satzgliedern mit authentischer Sprache verbinden.

### Bewegungs- und Interaktionsspiele

- *Satzglieder-Lauf*: Die Lehrkraft schreibt Satzglieder auf Zettel und verteilt diese im Klassenzimmer. Die Schülerinnen und Schüler suchen die Zettel und setzen sie zu vollständigen Sätzen zusammen, wobei sie die Satzglieder korrekt benennen müssen.
- *Satzglieder-Rolle*: Jede Schülerin und jeder Schüler erhält eine Karte mit der Bezeichnung eines Satzglieds (z. B. „Subjekt“, „adverbiale Bestimmung der Zeit“). Die Lehrkraft liest einen Satz vor, und die Schülerinnen und Schüler müssen sich bei der Nennung ihres Satzglieds erheben.

## Aufgabe 2: Wortbildung

### Aufgabenmerkmale

Thema	Wortbildung
Aufgabenbeschreibung	<p>Der Aufgabenstamm der ersten Teilaufgabe besteht aus einzelnen Wörtern, deren Bildungsprinzipien (Komposition und Derivation) den vorgegebenen Kategorien zugeordnet werden sollen.</p> <p>Die zweite Teilaufgabe präsentiert zwei Reihen mit jeweils vier Wörtern. In jeder Reihe muss das Wort identifiziert werden, das aufgrund seiner Wortbildung nicht zu den anderen passt.</p> <p>In der dritten Teilaufgabe werden einzelne Verben vorgegeben, zu denen die Schülerinnen und Schüler jeweils ein abgeleitetes und ein zusammengesetztes Wort selbstständig bilden sollen.</p> <p>Die vierte Teilaufgabe überprüft deklaratives Wissen über typische Suffixe, die zur Bildung von Nomen/Substantiven verwendet werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen unabhängig vom Wortmaterial drei charakteristische Endungen nennen.</p>

	<p>In der fünften Teilaufgabe wird dieses Wissen prozedural angewendet. Ausgehend von isolierten Verben und Adjektiven sollen mithilfe von Suffixen jeweils stammverwandte Nomen/Substantive gebildet werden.</p> <p>Die sechste Teilaufgabe basiert auf einzelnen Wortbausteinen. Die Schülerinnen und Schüler sollen aus den vorgegebenen Bausteinen jeweils ein Verb und ein Adjektiv bilden, wobei Kombinationen der Bausteine erlaubt sind.</p> <p>Alle Teilaufgaben fokussieren unterschiedliche Möglichkeiten der Derivation und Komposition als Verfahren der Wortbildung.</p>
Textform	isoliertes Wortmaterial
Fokus	<p>HSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges kennen und anwenden:  - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb, Pronomen), - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): Synonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1);  HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2)</p>

## Teilaufgabe 2.1

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, neue Wörter zu bilden. Kreuze an, ob es sich bei den folgenden Wörtern jeweils um ein einfaches Wort, eine Zusammensetzung oder eine Ableitung von einem anderen Wort handelt.

		Einfaches Wort	Zusammensetzung	Ableitung
<b>Bsp.</b>	sparsam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
1.	krank	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	hellrot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	wunderschön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	blitzschnell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	freundlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	spiegelglatt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	falsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	spaßig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

RICHTIG	1.		Einfaches Wort	Zusammensetzung	Ableitung
		krank	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	2.	hellrot	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	3.	wunderschön	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	4.	blitzschnell	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	5.	freundlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

RICHTIG	6.	spiegelglatt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	7.	falsch	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	8.	späßig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe überprüft die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Wörter auf ihre Bildungsweise hin zu analysieren und sie korrekt einer von drei Kategorien – einfaches Wort, Zusammensetzung oder Ableitung – zuzuordnen. Dabei liegt der Fokus auf der Wortbildung und der Analyse der morphologischen Struktur der Wörter.

Die vorgegebenen Wörter sind Beispiele für unterschiedliche Wortbildungsarten:

- Einfache Wörter wie „krank“ oder „falsch“, die nicht durch Präfixe, Suffixe oder Wortzusammensetzungen verändert wurden.
- Wortzusammensetzungen (Komposita) wie „hellrot“, „wunderschön“, „blitzschnell“ oder „spiegelglatt“, bei denen zwei eigenständige Wörter kombiniert werden.
- Ableitungen (Derivationen) wie „freundlich“ oder „späßig“, die durch das Anhängen eines Derivationsmorphems (z. B. -lich, -ig) von einem Basiswort abgeleitet wurden.

Die Aufgabe verbindet deklaratives Wissen über Wortbildungsarten mit dessen prozeduraler Anwendung in einem strukturierten Kontext. Die Schülerinnen und Schüler müssen die grundlegenden Kategorien der Wortbildung verstehen und bei der Analyse der Struktur der Wörter anwenden. Ein Beispiel („sparsam“ als Ableitung) dient als Orientierung und bietet den Schülerinnen und Schülern ein Modell für die Bearbeitung. Die tabellarische Struktur sorgt zusätzlich für Übersichtlichkeit und erleichtert die systematische Zuordnung der Wörter.

### Teilaufgabe 2.2

In jeder Zeile passt ein Wort aufgrund seiner Wortbildung nicht zu den anderen Wörtern. Streiche in jeder Zeile das Wort durch, das nicht zu den anderen passt.

1.	Vordermann	Vorbeugung	Vorgabe	Vormittag
2.	betriebsbereit	betriebsbedingt	betriebsam	betriebsfähig

RICHTIG	1.	<del>Vordermann</del>	Vorbeugung	Vorgabe	Vormittag
RICHTIG	2.	betriebsbereit	betriebsbedingt	<del>betriebsam</del>	betriebsfähig

### Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb, Pronomen), - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, -
------------------	---



	Bedeutungsebene (semantische Mittel): Synonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1)
Kompetenzstufe	1.) III, 2.) I
Anforderungsbereich	II

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe überprüft die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Wörter in Hinblick auf ihre Wortbildung analysieren zu können. Ziel ist es, das Wort zu identifizieren, das aufgrund seiner Bildungsweise nicht zu den anderen in der jeweiligen Zeile passt.

In der ersten Zeile weichen die Wörter hinsichtlich ihrer Präfix-Struktur voneinander ab. Das Wort „*Vordermann*“ passt nicht zu den anderen, da es keine Ableitung mit dem Präfix „*Vor-*“ ist, sondern ein Kompositum aus dem Adjektiv „*vorderer*“ und dem Nomen/Substantiv „*Mann*“. In der zweiten Zeile unterscheidet sich das Wort „*betriebsam*“ von den anderen, da es keine Komposition, sondern eine Derivation ist. Dies ist nicht nur durch das Derivationsuffix „*-sam*“ markiert, sondern auch das Fugen-s in den Komposita, die im Wort „*betriebsam*“ fehlt, ist ein Hinweis auf die unterschiedlichen Wortbildungsmuster. Die Aufgabe erfordert, dass die Schülerinnen und Schüler Unterschiede in der morphologischen Struktur der jeweiligen Wörter erkennen. Sie müssen ihr Wissen über Wortbildungsarten anwenden und gezielt analysieren, welches Wort nicht der typischen Bildungsweise der übrigen Wörter entspricht.

### Teilaufgabe 2.3

Bilde zu jedem der folgenden Verben jeweils ein abgeleitetes und ein zusammengesetztes Wort.

	Verb	Ableitung	Zusammensetzung
<b>Bsp.</b>	spielen	<i>spielerisch</i>	<i>Spielanleitung</i>
1.	kleiden		
2.	lehren		
3.	packen		

		Hinweis: Die Zusammensetzung muss korrekt zusammengeschrieben sein, damit die Teilaufgabe als richtig gewertet werden kann.
RICHTIG	1.	bei Ableitung: z. B. Kleidung ODER verkleidet ODER kleidsam ODER Kleider ODER einkleiden UND bei Zusammensetzung: z. B. Unterkleid ODER Kleiderschrank ODER Kleiderspende
RICHTIG	2.	bei Ableitung: z. B. Lehrer ODER gelehrt ODER lehrreich ODER belehrend ODER lehrhaft ODER Lehrerschaft UND bei Zusammensetzung: z. B. Wirtschaftslehre ODER Lehrerzimmer ODER Lehrerkollegium
FALSCH	2.	alle anderen Antworten, auch bei Zusammensetzung: Lehrerschaft
RICHTIG	3.	bei Ableitung: z. B. Gepäck ODER verpackt ODER Packung UND bei Zusammensetzung: z. B. Packpapier ODER Packliste ODER Gepäckträger ODER zusammenpacken

## Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb, Pronomen), - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): Synonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1)
Kompetenzstufe	1.) III, 2.) IV, 3.) IV
Anforderungsbereich	II

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe überprüft die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, aus vorgegebenen Verben sowohl abgeleitete als auch zusammengesetzte Wörter korrekt bilden zu können. Dabei stehen zwei zentrale Wortbildungsprozesse im Fokus: **Ableitungen** (durch Derivationsmorpheme) und **Komposition** (durch Zusammensetzung mehrerer Wortstämme).

Für die Verben „kleiden“, „lehren“ und „packen“ sollen jeweils:

- ein abgeleitetes Wort (z. B. *Kleidung*, *belehren*, *verpackt*) und
- ein zusammengesetztes Wort (z. B. *Kleiderschrank*, *Lehrerzimmer*, *Packpapier*) gebildet werden.

Die Aufgabe verlangt, die Wortbildungsprinzipien eigenständig anzuwenden, die vorab am Beispiel illustriert wurden. Das zielt auch auf den rezeptiven Wortschatz der Schülerinnen und Schüler ab.

Die Begriffe der *Ableitung* und der *Wortzusammensetzung* sind abstrakte Konzepte, die bei vielen Schülerinnen und Schülern nicht ausreichend gefestigt sind. Schülerinnen und Schüler, die diese Konzepte nicht verstehen, könnten vermuten, dass das ausschlaggebende Kriterium für eine Zusammensetzung die Wortart *Nomen/Substantiv* ist, weil sie dies aus dem Beispiel fälschlicherweise ableiten. Sie werden den Wortstamm durch ein Suffix verändern, die eine Nominalisierung markiert:

	Verb	Ableitung	Zusammensetzung
Bsp.	spielen	<i>spielerisch</i>	<i>Spielanleitung</i>
1.	kleiden	<i>kleidend</i>	<i>Kleidung</i>
2.	lehren	<i>lehrend</i>	<i>Lehrling</i>
3.	packen	<i>packend</i>	<i>Packung</i>

Scan aus der Pilotierung

### Teilaufgabe 2.4

Welche Suffixe/Endungen sind typisch für Nomen/Substantive? Nenne drei.

- .....
- .....
- .....

RICHTIG	Drei der folgenden Suffixe werden genannt: „-ung“ UND/ODER „-heit“ UND/ODER „-keit“ UND/ODER „-nis“ UND/ODER „-schaft“ UND/ODER „-tum“ UND/ODER „-ler“ UND/ODER „-chen“
---------	---

### Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb,
------------------	---

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe prüft das deklarative Wissen der Schülerinnen und Schüler über typische Suffixe zur Bildung von Nomen/Substantiven. Zur Bearbeitung der Aufgabe ist es notwendig, drei charakteristische Wortbildungssuffixe korrekt identifizieren und eigenständig benennen zu können. Das offene Aufgabenformat erschwert die Bearbeitung, da es ein präzises Erinnern und Wiedergeben der gelernten Suffixe erfordert.

### Teilaufgabe 2.5

Bilde mit Suffixen/Endungen aus den folgenden Wörtern jeweils ein Nomen/ Substantiv.

1.	entdecken	
2.	bekannt	
3.	gestehen	
4.	öffentlich	
5.	falsch	

RICHTIG	1.	Aus dem Wort wird ein stammverwandtes Nomen gebildet, z. B.: Entdecker/Entdeckerin ODER Entdeckung
RICHTIG	2.	Aus dem Wort wird ein stammverwandtes Nomen gebildet, z. B.: Bekannter/Bekannte ODER Bekanntschaft ODER Bekanntmachung ODER Bekanntgabe ODER Bekanntheit
RICHTIG	3.	Aus dem Wort wird ein stammverwandtes Nomen gebildet, z. B.: Geständnis ODER Gestehender/Gestehende
RICHTIG	4.	Aus dem Wort wird ein stammverwandtes Nomen gebildet, z. B.: Öffentlichkeit ODER Veröffentlichung
RICHTIG	5.	Aus dem Wort wird ein stammverwandtes Nomen gebildet, z. B.: Falschheit ODER Fälschung

### Teilaufgabenmerkmale

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

Kompetenzstufe	1.) II, 2.) II, 3.) III, 4.) II, 5.) III
Anforderungsbereich	II

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit, stammverwandte Nomen/Substantive aus vorgegebenen Wörtern mithilfe typischer **Derivationsuffixe** bilden zu können. Die vorgegebenen Wörter umfassen dabei Verben und Adjektive. Ziel ist es, die passenden Suffixe zu erkennen und korrekt anzuwenden, um grammatisch und orthografisch korrekte Nomen/Substantive bilden zu können. Die Bearbeitung erfordert sowohl deklaratives Wissen über typische Nominalisierungssuffixe, das bereits in der vorherigen Teilaufgabe überprüft wurde, als auch **prozedurales Wissen**, um diese Endungen anwenden zu können. Das offene Aufgabenformat ermöglicht verschiedene korrekte Lösungen, erhöht jedoch das Anforderungsniveau, da die Schülerinnen und Schüler eigenständig die richtige Kombination von Stamm und Suffix finden und wiedergeben müssen.

### Teilaufgabe 2.6

Bilde mit Hilfe der Wortbausteine jeweils ein Verb und ein Adjektiv.

**Hinweis:** Es müssen nicht alle Wortbausteine verwendet werden. Wortbausteine können mehrfach verwendet werden.

<b>Bausteine:</b> <i>an / be / en / er / lich / wohn</i>
--

1. Verb: .....

2. Adjektiv: .....

RICHTIG	1.	Verb: wohnen ODER bewohnen ODER anwohnen
RICHTIG	2.	Adjektiv: wohnlich ODER wohnlicher ODER wohnlichen

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit, mithilfe vorgegebener Wortbausteine unterschiedlicher Morphemart jeweils ein Verb und ein Adjektiv zu bilden. Dazu müssen benötigte Morpheme eigenständig ausgewählt und mit deklarativen Wortartenwissen und rezeptiven Wortschatzwissen verknüpft werden. Die Teilaufgabe ermöglicht daher verschiedene Lösungsmöglichkeiten.

Die Schülerinnen und Schüler müssen den Grundstamm („*wohn*“) identifizieren und gezielt durch Präfixe (z. B. „*an-*“, „*be-*“) und Suffixe (z. B. „*-lich*“, „*-en*“, „*-er*“) erweitern. Das offene Aufgabenformat, das mehrere Lösungsmöglichkeiten zulässt, stellt eine zusätzliche Herausforderung dar, da die Schülerinnen und Schüler eigenständig entscheiden müssen, welche Kombinationen korrekt und sinnvoll sind.

## Anregungen für den Unterricht

Die Wortbildung zählt zu den wichtigsten Mitteln der Wortschatzerweiterung. Sie fällt den Schülerinnen und Schülern leichter, wenn die Morpheme als Präfixe, Suffixe oder mögliche Wortstämme identifiziert werden können. Dieses Wissen lässt sich sukzessive auf- und ausbauen, indem komplexe Wörter aus Texten herausgesucht und in ihre Einzelmorpheme zerlegt werden.

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

### Wie lässt sich morphologische Bewusstheit überprüfen und fördern?

#### Wortfamilien bilden

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

#### Wortstämme unterstreichen

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

#### Wörter in Wortbausteine zerlegen

Worterkennungsprozesse können beschleunigt werden, wenn Leserinnen und Leser die morphologische Struktur von Wörtern durchschauen. Deshalb eignen sich hier Übungen, bei denen vorgegebene komplexe Wörter in ihre Wortbausteine zerlegt werden müssen. Um wirklich morphologische Strukturen zu fokussieren, sollte das Wortmaterial so ausgewählt werden, dass Morphemgrenzen nicht immer mit den Silbengrenzen übereinstimmen (z. B. „*Ableitung*“) und dass innerhalb des Wortmaterials sowohl Komposition als auch Derivation (Ableitung) eine Rolle spielen. Einzelne Morpheme können auf Kärtchen, **die je nach Morphemtyp unterschiedlich gefärbt** sind, gesammelt und immer wieder neu miteinander kombiniert werden. Bei den Wortstämmen sollen die Schülerinnen und Schüler eine Definition der Bedeutung vornehmen, bei den Prä- und Suffixen sollen sie versuchen, deren grammatische Funktion zu erklären, also zu beschreiben, „was das Suffix mit dem Stamm macht“. Beobachtet werden kann zudem, dass sich teilweise auch verschiedene Präfixe, aber auch verschiedene Suffixe aneinanderreihen lassen. (vgl. „*erei*“) Auch beim Anlegen von Wortfeldern in Form von Mindmaps können Wortbildungsprozesse verdeutlicht werden, indem Prä- und Suffixierungen farbig markiert werden.

Auch folgendes Arbeitsblatt könnte dafür eingesetzt werden:



Zerlege die folgenden Wörter Schritt für Schritt und erkläre, welche Verfahren der Wortbildung (Zusammensetzung, Ableitung, Kurzform) hier alle vorkommen. Als Beispiel wurde die Wortbildung des ersten Wortes schon erklärt:

1. *Wortbildungselement*

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

2. *Ableitung*

3. *Fotobuch*

4. *Hindernislauf*

5. *Sommerschlussverkauf*

6. *Kfz-Versicherung*

7. *widersprüchlich*

8. *Abriss*

Lösung – diese Lösungen sind sinngemäß und können natürlich nur als Beispiel dienen:

## 2. Ableitung

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

## 3. Fotobuch

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

## 4. Hindernislauf

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

## 5. Sommerschlussverkauf

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

## 6. Kfz-Versicherung

1. Es ist eine Zusammensetzung der beiden Wörter „Kfz“ + „Versicherung“ vorhanden.
2. „Kfz“ ist eine Kurzform, genauer: ein Initialwort (Kraftfahrzeug). Dieses Wort kann natürlich noch genauer untersucht werden:
  1. „Kraftfahrzeug“ ist eine Zusammensetzung der beiden Nomen „Kraft“ + „Fahrzeug“. Kraft muss nicht weiter untersucht werden.
3. „Das Nomen „Versicherung“ ist eine Ableitung. Dem Verbstamm „(ver)sicher(-n)“ wird das Suffix „-ung“ angefügt.
4. Das Verb „versichern“ ist eine Ableitung. Dem Verbstamm „sicher(-n)“ wird das Präfix „ver-“ vorangestellt.
5. Das Verb „sichern“ ist eine Ableitung. Dem Adjektiv „sicher“ wird das Suffix „-n“ angehängt, womit ein Verb entsteht.

## 7. widersprüchlich

1. „widersprüchlich“ ist eine Ableitung, bei der zwei Verfahren zur Anwendung gelangen. Aus dem Nomen „Widerspruch“ wird durch innere Abwandlung („u“ wird zu „ü“) und das Suffix „-lich“ das Adjektiv „widersprüchlich“.
2. Das Nomen „Widerspruch“ ist eine Zusammensetzung der Präposition „wider“ mit dem Nomen „Spruch“. „Wider“ muss nicht weiter untersucht werden.
3. Das Nomen „Spruch“ ist eine Ableitung, genauer: innere Abwandlung, aus dem Verb „sprechen“. Vom Verbstamm „sprech“ wird durch innere Abwandlung („e“ zu „u“) das Nomen „Spruch“. Man könnte das Nomen „Widerspruch“ auch direkt vom Verb „widersprechen“ ableiten.

## 8. Abriss

1. Das Nomen „Abriss“ ist eine Ableitung, genauer: innere Abwandlung, aus dem Verb „abreißen“. Aus dem Verbstamm „abreiß“ wird durch innere Abwandlung („ei“ zu „i“) das Nomen „Abriss“.
2. Das Verb „abreißen“ ist ebenfalls eine Ableitung: Vor dem Verbstamm „reiß(-en)“ wird das Präfix „ab“ gehängt.

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

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

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



Eine Online-Übung zur Wortbildung, die die Schülerinnen und Schüler zuhause selber durchführen können, findet sich hier:

<https://gymbasis.ch/Grammatik/Gr3-Wortarten/Wortbildung/!Start.htm>



In der Zeitschrift Praxis Deutsch, Heft 271 (2018): *Wörter bilden und verstehen* und in: Praxis Deutsch, Heft 201 (2007): *Wortbildung* finden sich weitere Unterrichtsideen zum Thema Wortbildung.

## Aufgabe 3: Die Rakli

**Hinweis:** Dieser Text enthält auch Kunstwörter, die es so im Deutschen nicht gibt, die aber Merkmale deutscher Wörter besitzen.

### Die Rakli und die Inweipanz

- Die Rakli süßt auf den schutzigen Nanofeumund und verpaßt dabei die rigiste Inweipanz, die klossiger als der Nanofeumund ist. Prenabisch sieht die Rakli der schönen Inweipanz nach.

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

### Aufgabenmerkmale

Thema	Verständnis für grammatische Kategorien durch Kunstwörter in einem Gedicht
Aufgabenbeschreibung	Bei dem vorliegenden Aufgabenstamm handelt es sich um ein kurzes Gedicht (17 Wörter), das sowohl aus Kunstwörtern als auch aus Wörtern der deutschen Sprache besteht. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Wortart ausgewählter Kunstwörter anhand morphologischer und syntaktischer Merkmale bestimmen sowie die Satzglieder analysieren. Diese Aufgabe dient der Fokussierung auf syntaktische und morphologische Wortartenbestimmung ohne die Möglichkeit, einen semantischen Zugang wählen zu können.
Textform	Gedicht
Fokus	Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1); HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B.



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

### Teilaufgabe 3.1

Um welches Satzglied handelt es sich bei den Wörtern in der Tabelle? Kreuze an.

		Subjekt	Dativobjekt	Akkusativobjekt
1.	Rakli (Zeile 1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Inweipanz (Zeile 2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Inweipanz (Zeile 3)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RICHTIG	1.	Rakli (Zeile 1)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RICHTIG	2.	Inweipanz (Zeile 2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
RICHTIG	3.	Inweipanz (Zeile 3)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1)
Kompetenzstufe	1.) I, 2.) II, 3.) II
Anforderungsbereich	II

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe überprüft die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die Satzgliedfunktion der drei ausgewählten Kunstnomen aufgrund einer syntaktischen Analyse zu erkennen. Die Schülerinnen und Schüler müssen dazu nicht nur die jeweilige Funktion im Satz analysieren, sondern auch **deklaratives Wissen über Deklinationsmerkmale** anwenden, um das Dativ- von dem Akkusativobjekt unterscheiden zu können. Erleichtert wird die Bearbeitung dadurch, dass es sich um einzelne Nomen/Substantive in syntaktisch wenig komplexen, kurzen Sätzen handelt.

### Teilaufgabe 3.2

a) Welche Kunstadjektive kommen im Text vor? Nenne zwei.

- .....
- .....

b) Woran kann man erkennen, dass es sich um Adjektive handelt? Nenne für beide deiner gewählten Adjektive jeweils ein Merkmal.

- .....
- .....

RICHTIG	a)	schutzigen UND/ODER rigiste UND/ODER klossiger UND/ODER prenabisch UND/ODER schönen
	b)	sinngemäß werden zwei der folgenden Merkmale genannt: Steigerung/Komparativ bei „klossiger“ / Superlativ bei „rigiste“

		UND/ODER Stellung vor Nomen/Substantiv / beschreibt ein Nomen/Substantiv UND/ODER typische Adjektivendung bei „schützigen“/„klossiger“/„prenabisch“  Hinweis: Die beiden Merkmale müssen bei den genannten Adjektiven in a) jeweils vorhanden sein. Es kann für beide Adjektive auch dasselbe Merkmal genannt werden.
FALSCH	b)	alle anderen Antworten, auch: Man kann sie steigern.

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe prüft die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, ihr **deklaratives Wissen über Adjektive** anzuwenden. Sie müssen Kunstadjektive, die morphologisch und syntaktisch den Regeln der deutschen Sprache folgen, anhand ihrer **syntaktischen und morphologischen Eigenschaften** im Text kontextbezogen identifizieren. Die Verwendung von Kunstwörtern fordert die Schülerinnen und Schüler dazu auf, sich von rein semantischen Zuordnungen zu lösen und stattdessen auf syntaktische (Position im Satz) oder morphologische Merkmale (Flexionsendungen, Steigerungsformen) zu achten.

Die Aufgabe ist in zwei Teile gegliedert:

**Teilaufgabe a:** Die Schülerinnen und Schüler sollen zwei Kunstadjektive aus dem Text nennen, z. B. „schützigen“, „rigiste“, „klossiger“, „prenabisch“ oder „schönen“. Hier wird geprüft, ob die Schülerinnen und Schüler Adjektive anhand ihrer syntaktischen Funktion (Beschreibung eines Nomens/Substantivs) und/oder anhand ihrer morphologischen Merkmale (Endungen, Steigerungsformen) korrekt erkennen können.

**Teilaufgabe b:** Für jedes gewählte Adjektiv müssen die Schülerinnen und Schüler im zweiten Schritt ein grammatisches Merkmal erkennen und nennen, das die Zuordnung als Adjektiv stützt. Mögliche Merkmale sind:

- morphologisch markierte Steigerungsformen: Hinweise auf Komparativ oder Superlativ (z. B. „rigiste“ als Superlativ oder „klossiger“ als Komparativ)
- morphologisch markierte Adjektivendungen
- syntaktisch markierte Stellung vor einem Nomen/Substantiv: Das Adjektiv steht attributiv und beschreibt ein Nomen (z. B. „schützigen Nanofeumund“).

- klossiger
- rigiste

b) Woran kann man erkennen, dass es sich um Adjektive handelt? Nenne für beide deiner gewählten Adjektive jeweils ein Merkmal.

- Steigerung
- steht vor Nomen

Scan aus der Pilotierung

Bei der Bestimmung der Kunstadjektive und der Begründung der Merkmale könnten einige Schülerinnen und Schüler auf die Kleinschreibung zurückgreifen, weil sie wissen, dass Adjektive im Deutschen in der Regel kleingeschrieben werden, außer am Satzanfang. Dabei verkennen sie, dass die Kleinschreibung kein ausreichendes oder verlässliches Kriterium ist, um Adjektive zu identifizieren. Andere Wortarten wie Pronomen, Verben oder Adverbien können ebenfalls

kleingeschrieben werden, sodass die Kleinschreibung allein nicht zur Bestimmung der Wortart geeignet ist. Diese Begründung entsteht oft aus einem begrenzten Regelwissen oder aus Unsicherheit, woran Adjektive wirklich erkannt werden können.

Auch wäre es denkbar, dass die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Begründung von der allgemeinen semantischen Funktion eines Adjektivs ausgehen, nämlich Dinge oder Eigenschaften zu beschreiben. Schülerinnen und Schüler verlassen sich hier auf eine Bedeutungsebene, die bei Kunstwörtern nicht vorhanden ist. Diese Schwierigkeit entsteht, weil der semantische Zugang in der Regel bei echten Wörtern oft intuitiv funktioniert, bei Kunstwörtern jedoch nicht. Die Schülerinnen und Schüler müssen verstehen, dass Adjektive auch ohne Bedeutung durch ihre grammatischen Eigenschaften identifiziert werden können.

- kein geschrieben
- es sagt aus wie etwas ist.

Scan aus der Pilotierung

Einige Schülerinnen und Schüler könnten möglicherweise versuchen, Kunstadjektive wie „schünen“ oder „schutzig“ zu identifizieren, indem sie eine Ähnlichkeit zu realen Adjektiven wie schön oder schmutzig herstellen. Sie könnten argumentieren, dass die Kunstwörter dieselben Endungen haben oder ähnlich klingen wie bekannte Adjektive, und schließen daraus auf ihre Wortart. Dieses Vorgehen basiert auf Assoziationen und nicht auf einer Analyse der morphologischen Struktur oder der syntaktischen Funktion. Das Problem ist, dass phonologische Ähnlichkeiten mit realen Wörtern keine zuverlässige Grundlage für die Bestimmung der Wortart sind. Diese Herangehensweise zeigt, dass Schülerinnen und Schüler häufig nicht zwischen der Bedeutungsebene und der Formebene unterscheiden. Sie neigen dazu, ihre Analyse auf bekannte Wörter zu stützen, statt die syntaktischen und morphologischen Merkmale der Kunstadjektive zu überprüfen.

- schützigen schutzig  
schützt - erschaffen (was ist das?) (wie ist es schutzig)
- schünen - schönen (wie ist es schön)

Scan aus der Pilotierung

### Teilaufgabe 3.3

a) Im Text gibt es zwei Kunstverben. Nenne beide.

- .....
- .....

b) Woran kann man erkennen, dass es sich um Verben handelt?



RICHTIG	a)	süft/süfen UND verpaft/verpafen
	b)	sinngemäß: typische (Präsens-)Endung (für 3. Person Singular) ODER Stellung im Satz / Verb-Zweitstellung
FALSCH	b)	alle anderen Antworten, auch: weil sie hinter dem Subjekt stehen

### Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2); HSA: grammatische Kategorien in situativen und funktionalen
------------------	--

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe erfasst die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, **deklaratives Wissen über die Wortart des Verbs** anzuwenden. Die Wortart kann hier sowohl syntaktisch – durch die Verbzweitstellung – als auch morphologisch durch das prototypische Flexionsmorphem -t (für 3. Person Singular) bestimmt werden.

Die Aufgabe ist in zwei Teile gegliedert:

**Teilaufgabe a:** Die Schülerinnen und Schüler sollen die beiden Kunstverben „*süßt*“ und „*verpakt*“ im Text als Verben identifizieren und wiedergeben. Hier wird geprüft, ob sie in der Lage sind, Verben zu erkennen, auch wenn sie nicht aus dem Standardwortschatz des Deutschen stammen. Der Fokus liegt auf der Erkennung syntaktischer und morphologischer Wortartenmerkmale.

**Teilaufgabe b:** Die Schülerinnen und Schüler müssen Merkmale der Verberkennung reflektieren und eigenständig wiedergeben. Dazu muss implizites Wissen über Konjugationsmerkmale und/oder syntaktische Strukturen expliziert werden:

Die möglichen Merkmale sind:

- Morphologisch: Die Endung -t in „*süßt*“ und „*verpakt*“ ist typisch für die 3. Person Singular Präsens (z. B. *ist*, *sieht*). Diese Endung ist ein Merkmal für die Verben im Präsens.
- Syntaktisch: Stellung im Satz: Verben stehen in diesem Gedicht in der Verb-Zweitstellung. Erschwert wird das Erkennen dieses Merkmals vielleicht dadurch, dass vor dem zweiten Verb kein Subjekt, sondern eine Konjunktion im Vorfeld steht.

Es ist denkbar, dass einige Schülerinnen und Schüler versuchen, in ihrer Begründung die Kunstverben als „Tu-Wörter“ zu definieren. Der Begriff „Tu-Wort“ suggeriert, dass Verben ausschließlich Handlungen beschreiben. Viele Schülerinnen und Schüler verwenden diese Definition, weil sie in den ersten Grammatiklektionen als Einstiegshilfe eingeführt wurde. Jedoch sind Verben weitaus mehr als bloße Handlungsbeschreibungen: Sie können auch Zustände (z. B. *ist*, *bleibt*) oder Vorgänge (z. B. *wächst*, *geschieht*) ausdrücken. Kunstverben wie „*süßt*“ oder „*verpakt*“ sind in ihrer Semantik nicht zu bestimmen und lassen sich daher nicht als „Tu-Wörter“ klassifizieren. Zudem führt der semantische Zugang auch bei Nominalisierungen von Verben zu Schwierigkeiten, weil sie immer noch Tätigkeiten beschreiben, in der Wortart aber differieren. Der Fokus auf die semantische Definition („es zeigt, was jemand tut“) lenkt die Schülerinnen und Schüler von den eigentlichen grammatischen Merkmalen der Verben ab. Bei Kunstwörtern, die keine erkennbare Bedeutung haben, versagt dieser Ansatz, da die Wörter keinen Bezug zu einer konkreten Tätigkeit oder einem Zustand herstellen:

a) Im Text gibt es zwei Kunstverben. Nenne beide.

- *süßt*
- *verpakt*

b) Woran kann man erkennen, dass es sich um Verben handelt?

*es heißt es Sachen sind, die man zu*

Scan aus der Pilotierung

a) Im Text gibt es zwei Kunstverben. Nenne beide.

- Sägt
- Sticht

b) Woran kann man erkennen, dass es sich um Verben handelt?

☞ Wenn es ein tun wort ist

Scan aus der Pilotierung

## Anregungen für den Unterricht

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

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

VF	LK	MF	RK	NF

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

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

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

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

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

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

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

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

### Grammatische Escape Rooms

*Ziel:* Die Schülerinnen und Schüler lösen grammatische Aufgaben, um „Schlüssel“ für die nächste Runde zu erhalten.

*Umsetzung:*

- Die Klasse wird in kleine Gruppen aufgeteilt, die eine Reihe von Rätseln lösen müssen, um den „Escape Room“ zu verlassen. Dazu gehören z. B. das Analysieren von Satzfeldern, das Erkennen von nominalisierten Verben oder das Übersetzen von Sätzen einer Fantasiensprache.
- Es lässt sich eine Storyline integrieren, die mit der Fantasiensprache zusammenhängt, z. B. das Entschlüsseln einer alten Schriftrolle.
- Auch digitale Tools wie Escape-Room-Apps oder interaktive PDFs können verwendet werden.

---

Vergleichsarbeiten 2025  
8. Jahrgangsstufe (VERA-8)  
Deutsch  
ERGÄNZUNGSMODUL C SPRACHGEBRAUCH

---

25-V8-DE-SG-EM-C

## Aufgabe 1: Rede

Im Folgenden findest du eine Rede, die die Klima-Aktivistin Luisa Neubauer 2021 bei einer Fridays-for-Future-Demonstration vor dem Brandenburger Tor in Berlin gehalten hat.

**Hinweis:** Damit du weißt, worauf du beim Lesen der Rede achten sollst, wurde die erste Teilaufgabe **VOR** der Rede abgedruckt. Die Teilaufgaben, die nach der Rede folgen, beziehen sich vor allem auf die Sprache, die Luisa Neubauer in der Rede verwendet.

- 1 Menschen haben das hier nicht für möglich gehalten. Und wieder einmal haben wir, wie seit Tag eins, scheinbar Unmögliches möglich gemacht. Hey, yeah, wir sind immer noch da, wir sind sowas von da. Danke, Leute. Und das ist krass. Das ist krass inmitten einer Pandemie, das ist krass für eine Bewegung, die seit zwei
- 5 Jahren ununterbrochen streikt, und es ist krass, weil es so hart ist. Weil es so hart ist, zuversichtlich zu bleiben, in diesen Zeiten, in denen Kalifornien brennt oder Australien oder Griechenland oder Brasilien, in denen es flutet, in denen es schmilzt, in denen es stürmt. Es ist krass hart, zuversichtlich zu bleiben in dieser
- 10 1,2 Grad wärmeren Welt, die tobt, die eskaliert, und wir fragen uns: Was soll denn da noch kommen, was sollen denn 1,5 Grad noch werden? Und es ist krass hart, zuversichtlich zu bleiben, wenn wir hören, was unsere Politik macht mit einer 3- bis 5-Grad-Politik. Was soll denn da noch kommen? Es ist hart, und in den Momenten, wenn wir hören, dass man verhandeln muss, wie viel Klimaschutz wir uns noch leisten können, wo wir doch wissen, dass das Einzige, das
- 15 unbezahlbar ist, kein Klimaschutz ist. In diesen Momenten ist es hart, zuversichtlich zu bleiben und wir möchten schreien und rufen und sagen: „Macht die Augen auf!“ Und wir fragen uns: Wie viele Katastrophen braucht es denn noch? Wie viele Stürme, wie viele Fluten, wie viele Brände? Wie viele Gletscher müssen denn noch schmelzen? Und dabei kennen wir die Antwort: Keine.
- 20 Es braucht keine weiteren Katastrophen, es braucht keinen weiteren Brand, es braucht keine weitere Kriseneskalation, und schon gar nicht ein weiteres Grad,



25 bevor wir handeln können, denn wir können handeln. Das ist, wo wir sind, und  
 das ist, warum wir hier sind. Wir sind nicht hier, weil die Klimakrise gefährlich ist,  
 wir sind hier, weil wir wissen, dass es nicht so bleiben muss. Wir sind nicht hier,  
 30 weil es brennt, sondern weil wir wissen, dass man löschen kann. Wir sind hier,  
 weil wir wissen, dass eine klimagerechte Welt möglich ist, solange wir für sie  
 kämpfen. Und weil wir wissen, dass es möglich ist, lassen wir nicht locker. Weil  
 wir wissen, dass es möglich ist, lassen wir die Verantwortlichen nicht aus ihrer  
 35 Pflicht. Weil wir wissen, dass es möglich ist, machen wir weiter. Wir haben in den  
 letzten 1,5 Jahren Unmögliches geschafft. Wir haben eine Diskussion verändert  
 und jetzt kommen wir zu dem Punkt, wo wir Taten einfordern und Taten  
 brauchen und auch da werden wir nicht locker lassen. Natürlich nicht. Und Leute,  
 das wird hart, was jetzt kommt, im nächsten Jahr, hin zur Bundestagswahl, das  
 40 wird hart, es wird unbequem. Und Menschen wollen sehen, wie wir daran  
 untergehen, Menschen wollen sehen, dass wir aufgeben, Menschen wollen sehen,  
 dass wir scheitern, Menschen wollen sehen, dass wir aufhören, unbequeme  
 Fragen zu stellen, Menschen wollen sehen, dass wir aufhören, für unsere Zukunft zu  
 45 kämpfen. Menschen wollen unsere Resignation. Aber das kriegen sie nicht.  
 Das kriegen sie nicht. Wir werden im nächsten Jahr alles, was in unserer Macht steht,  
 tun, dass diese Bundestagswahl die erste ist, in der jede demokratische  
 Partei einen 1,5-Grad-Plan hat, wir werden für effektive Reduktion kämpfen, wir  
 werden für Klimagerechtigkeit kämpfen, wir werden für 1,5 Grad kämpfen, von  
 denen wir wissen, es ist möglich, solange wir da sind. Und wir sind da. Aber  
 50 sowas von. Und wie das geht? Wie das geht, die 1,5 Grad? Wie das geht,  
 Klimagerechtigkeit? Es geht durch uns. Es geht durch uns, die immer mehr  
 wissen, es geht durch uns, die wissen, dass wir auf der Seite der Geschichte  
 stehen von den Menschen, die interveniert haben, als es noch nicht zu spät war,  
 wir wissen, wir sind auf der Seite der Geschichte von den Menschen, die sich  
 nicht abbringen lassen. Wir sind auf der Seite der Geschichte von den Menschen,  
 die nicht lockerlassen.

Copyright Text: Rede von Luisa Neubauer bei Fridays-For-Future Demo vor Brandenburger Tor in Berlin (2020, 25. September).  
 Copyright Teilaufgaben: IQB e. V., Lizenz: Creative Commons (CC BY). Volltext unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>

**Aufgabenmerkmale**

Thema	Sprachreflexion anhand einer politischen Massenrede zum Thema „Klimaschutz“
Aufgabenbeschreibung	<p>Bei dem Aufgabenstamm handelt es sich um einen 639 Wörter langen Auszug aus einer politischen Massenrede von Luisa Neubauer, die mit einem Einleitungssatz situiert wurde. Es geht bei dieser Art von Reden nicht wie bei anderen Redeformen (Statement, Vortrag, Kurzreferat) darum, das Wissen der Zuhörerenden zu erweitern, sondern darum, auf deren Einstellungen und Verhaltensweisen einzuwirken. Dementsprechend ist die Informationsdichte der Rede gering, sie weist aber eine komplexe Syntax und einen überwiegend anspruchsvollen, bildlich gebrauchten Wortschatz auf, der stellenweise von zielgruppenorientierter Umgangssprache abgelöst wird.</p> <p>Die erste Teilaufgabe wurde absichtlich vor dem eigentlichen Aufgabenstamm abgedruckt, um die Schülerinnen und Schüler auf das selektive, auf die Lösung der Teilaufgabe orientierte Lesen zu fokussieren und zu verhindern, dass sie ihre kognitiven Kapazitäten auf Verstehensanforderungen des Textes richten, die zur Bearbeitung der Teilaufgaben nicht erforderlich sind.</p> <p>Die einzelnen Teilaufgaben fokussieren unterschiedliche grammatische und sprachreflexiv-pragmatische Phänomene auf Wort- und Satzebene. Die Bearbeitung der Teilaufgaben verlangt das Anwenden, Wiedergeben und Reflektieren grammatischen, text- bzw. aussagespezifischen und rhetorischen Wissens in deklarativer und prozeduraler Form und das Reflektieren kommunikativen Handelns.</p>

	Die schülernahe, alltagsrelevante Thematik und die zielgruppenorientierte Sprache fördern jedoch die subjektive Involvierung der Schülerinnen und Schüler und stärken so die Motivation auf der Subjektebene, was sich unmittelbar auf die Prozessleistungen auswirken kann. Zudem sind pragmatisch-diskursive Fähigkeiten wie das Erkennen und Anwenden von Sprachhandlungen und sprachlichen Mustern für die Schülerinnen und Schüler im höchsten Grade alltagsrelevant.
Textform	Rede
Fokus	HSA: grundlegende Gestaltungsmittel erkennen und ihre Wirkungen einschätzen: z. B. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder // MSA: sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (3.3.7); HSA: Intentionen und Wirkungen ausgewählter Medieninhalte erkennen und bewerten: z. B. Fernsehserie // MSA: Intentionen und Wirkungen erkennen und bewerten (3.5.3); HSA: Sprechweisen unterscheiden und ihre Wirkung einschätzen: z. B. abwertend, gehoben // MSA: Sprechweisen unterscheiden und beachten: z. B. gehoben, derb; abwertend, ironisch (4.1.6)

### Teilaufgabe 1.1

In Reden werden meistens unterschiedliche Absichten verfolgt. Werden die folgenden Absichten bei dieser Rede verfolgt?

	ja	nein
1. a) das Publikum ermutigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) die Bewegung als vorbildlich darstellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. a) konkrete Lösungsvorschläge unterbreiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) das Publikum zum Lachen bringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. a) über Möglichkeiten der CO <sub>2</sub> -Reduktion informieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Argumente gegeneinander abwägen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		ja	nein
RICHTIG	1.	a) das Publikum ermutigen	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		b) die Bewegung als vorbildlich darstellen	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
RICHTIG	2.	a) konkrete Lösungsvorschläge unterbreiten	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
		b) das Publikum zum Lachen bringen	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
RICHTIG	3.	a) über Möglichkeiten der CO <sub>2</sub> -Reduktion informieren	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
		b) Argumente gegeneinander abwägen	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Die Teilaufgabe testet die Fähigkeit, **die vorgegebenen, sprecherintendierten Absichten auf Basis einer Reflexion der sprachlichen und inhaltlichen Gestaltung der Rede verifizieren bzw. falsifizieren** zu können. Das Abdrucken der Teilaufgabe vor dem Redetext steuert dabei den

Lesemodus der Schülerinnen und Schüler auf semantische, inhaltliche und wirkungsintendierte Markierungen der entsprechenden Absichten.

Die Absichten in 1. lassen sich an konkreten, prominent platzierten, einzelnen Zitaten belegen („*Menschen haben das hier nicht für möglich gehalten. Und wieder einmal haben wir, wie seit Tag eins, scheinbar Unmögliches möglich gemacht. Hey, yeah, wir sind immer noch da, wir sind sowas von da. Danke, Leute. Und das ist krass*“), deren Aussage und Wortlaut sich während der Rede (mehrfach) wiederholen. Zudem sind die Absichten über ein Verständnis der **kommunikativen Situation** und durch Hinzuziehung von **Textsortenwissen** über die Textsorte „*politische Massenrede*“ ableitbar.

Für die Negation der Absichten in 2. müssen **inhaltliche Aspekte und sprachliche Aspekte auf globaler Ebene** reflektiert werden. Erschwerend für die Negation von 2a) könnte auch sein, dass die Formulierung „*Macht die Augen auf!*“ durch den Imperativ als konkreter Lösungsvorschlag missinterpretiert werden könnte. Erschwerend für 2b) könnte sein, dass Erheiterung eine plausible Strategie der Ermutigung sein könnte, die sich aber sprachlich und inhaltlich nicht belegen lässt. Da den Schülerinnen und Schülern hier keine paraverbalen Informationen zur Verfügung stehen, müssen sie die Rede also nach humorvoll gemeinten Wortspielen oder Anspielungen abscannen, um zu erkennen, dass die Erheiterung keine intendierte Wirkung der Rednerin ist.

Die Negation der Absichten in 3. erfordert ebenfalls einen Abgleich **inhaltlicher Aspekte auf globaler Ebene**.

Für die Negation von 3a) kann die Rede dabei nicht nur nach dem auffälligen Wort „*Reduktion*“ abgescannt werden, sondern die gesamte Aussage muss auf ihren Inhalt und ihre kommunikative Funktion hin untersucht werden. Erschwert wird die Negation zusätzlich dadurch, dass in der Rede mehrfach und verstreut die graphematisch auffällige Einzelinformation „*1,5 Grad*“ genannt wird, die auch im alltäglichen Verständnis der Schülerinnen und Schüler in einem konkreten inhaltlichen Zusammenhang mit der CO<sub>2</sub>-Reduktion steht. Schülerinnen und Schüler, die die Rede nur nach der Information CO<sub>2</sub>-Reduktion abscannen, könnten aus der Mehrfachnennung der Information irrtümlich schließen, dass darüber informiert wird.

Erschwerend für die Negation von 3b) ist, dass die Schülerinnen und Schüler dafür auch über ein (implizites) **Konzept einer Argumentationsstruktur** verfügen müssen.

## Teilaufgabe 1.2

Warum wird „*Unmögliches*“ in Zeile 2 großgeschrieben?



RICHTIG	sinngemäß: nominalisiertes/substantiviertes Adjektiv ODER Substantivierung/Nominalisierung
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: weil es ein Substantiv/Nomen ist

## Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe testet die Fähigkeit, eine Nominalisierung erkennen und benennen zu können, die morphologisch und syntaktisch nicht stark als solche markiert ist. So könnte „*Unmögliches*“ morphologisch auch eine flektierte Adjektivform sein. Gerade Schülerinnen und Schüler, die einen

semantisch-fokussierten Ansatz zur Wortartenbestimmung wählen, werden hier Probleme bekommen, da „Unmögliches“ weiter eine Eigenschaft bezeichnet. Ein weiteres Problem besteht bei der Bearbeitung darin, dass Schülerinnen und Schüler oftmals die „Pseudo-Regel“ verinnerlichen, dass **ein Artikel ein Nomen bzw. eine Nominalisierung** anzeigt, hier jedoch kein Artikel, sondern das Attribut „scheinbar“ die Nominalisierung markiert. Das Erkennen der Nominalisierung erfordert also eine syntaktische Analyse, da die Nominalisierung syntaktisch nicht stark durch das Signal „Artikel“ markiert wurde. Schülerinnen und Schüler, denen keine syntaktische Analyse gelingt, versuchen die Frage mit bereits vorhandenem Regelwissen zu beantworten, das sich aber nicht am Material ableiten lässt:

**Teilaufgabe 3:**

Warum wird „Unmögliches“ in Zeile 2 großgeschrieben?

*weil damit die be weil es ein wichtiger Fachbegriff ist.*

D808606a

Scan aus der Pilotierung

**Teilaufgabe 3:**

Warum wird „Unmögliches“ in Zeile 2 großgeschrieben?

*ein befehlter steht davout.*

D808606a

Scan aus der Pilotierung

### Teilaufgabe 1.3

Luisa Neubauer verwendet in ihrer Rede häufig die folgenden fettgedruckten Wörter:

„Das ist, wo **wir** sind, und das ist, warum **wir** hier sind.“ (Zeilen 22 bis 23)

„[...] Menschen wollen sehen, dass **wir** aufhören, für **unsere** Zukunft zu kämpfen.“ (Zeilen 37 bis 38)

Welche Wirkung möchte sie dadurch erzielen?

*[Handwritten mark]*

RICHTIG	sinngemäß: Sie möchte ein Gemeinschaftsgefühl (zwischen sich und dem Publikum) erzeugen. ODER Sie möchte, dass sich die Zuhörenden angesprochen fühlen.
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: Sie möchte zeigen, wie groß die Bewegung ist / dass die Bewegung aus mehreren/vielen Leuten besteht. ODER Sie meint damit alle Menschen.

### Teilaufgabenmerkmale

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

## Aufgabenbezogener Kommentar

Die Aufgabe testet die Fähigkeit, die **sprecherintendierte, kommunikative Wirkung** bestimmter sprachlicher Äußerungen in der konkreten Kommunikationssituation reflektieren und benennen zu können.

Die Aufgabenbearbeitung wird dadurch erleichtert, dass die entsprechenden Personalpronomen bereits im Zitat markiert wurden und nicht eigenständig identifiziert werden müssen. Zudem wird das deklarative Wissen dadurch entlastet, dass in der Aufgabenformulierung nicht der Terminus „Personalpronomen“, sondern der Ausdruck „Wörter“ verwendet wird. Das offene Format erschwert die Bearbeitung jedoch erheblich, da die intendierte Wirkung eigenständig ausformuliert werden muss:

### Teilaufgabe 4:

Luisa Neubauer verwendet in ihrer Rede häufig die folgenden fettgedruckten Wörter:

„Das ist, wo **wir** sind, und das ist, warum **wir** hier sind.“ (Zeilen 22 bis 23)

„[...] Menschen wollen sehen, dass **wir** aufhören, für **unsere** Zukunft zu kämpfen.“ (Zeilen 37 bis 38)

Welche Wirkung möchte sie dadurch erzielen?

Sie möchte ein Gemeinschaftsgefühl erzeugen.

DS08607a

Scan aus der Pilotierung

### Teilaufgabe 4:

Luisa Neubauer verwendet in ihrer Rede häufig die folgenden fettgedruckten Wörter:

„Das ist, wo **wir** sind, und das ist, warum **wir** hier sind.“ (Zeilen 22 bis 23)

„[...] Menschen wollen sehen, dass **wir** aufhören, für **unsere** Zukunft zu kämpfen.“ (Zeilen 37 bis 38)

Welche Wirkung möchte sie dadurch erzielen?

Das die Leute sich wie eine Gemeinschaft fühlen.

DS08607a

Scan aus der Pilotierung

## Teilaufgabe 1.4

Luisa Neubauer sagt zu Beginn ihrer Rede zweimal hintereinander etwas Ähnliches:

„[...] wir sind immer noch da, wir sind sowas von da.“ (Zeilen 2 bis 3)

Was ändert sich durch die Wortwahl „sowas von“ an der Aussage?

RICHTIG	<p>sinngemäß: Die Aussage wird verstärkt.                  ODER Die Aussage klingt motivierter/selbstbewusster.                  ODER Die Wortwahl verdeutlicht den Tatendrang (der Sprecherin).                  Hinweis: Die Verstärkung kann auch semantisch expliziert werden, z. B. „dass sie über 100% da sind“.</p>
---------	--

## Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	<p>HSA: grundlegende Gestaltungsmittel erkennen und ihre Wirkungen einschätzen: z. B. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder // MSA: sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (3.3.7); HSA: Intentionen und Wirkungen ausgewählter Medieninhalte erkennen und bewerten: z. B. Fernsehserie // MSA: Intentionen und Wirkungen erkennen und bewerten (3.5.3); HSA: grundlegende Textfunktionen erfassen: Information (z. B. Zeitungsmeldung), Appell (z. B. Werbeanzeige), Kontakt (z. B. Bewerbung, Beschwerde); ästhetische Funktion (z. B.</p>
------------------	--

	Gedicht) // MSA: grundlegende Textfunktionen erfassen, insbesondere Information (z. B. Zeitungsmeldung), Regulierung (z. B. Gesetzestext), Appell (z. B. Werbeanzeige), Kontakt (z. B. Beschwerde), Selbstdarstellung (z. B. Tagebuch); ästhetische Funktion (z. B. Gedicht) (4.1.3)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	III

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe testet die Fähigkeit, die **kommunikativ-pragmatische Funktion** der Formulierung „sowas von“ als Realisierung einer bestimmten **Aussageabsicht** (die Verstärkung der eigentlichen Aussage) eigenständig reflektieren und benennen zu können.

Sie zielt also auf die **Sprachbewusstheit** der Schülerinnen und Schüler. Erschwert wird die Bearbeitung dadurch, dass die **prosodische Strukturierung**, die den Zuhörerenden in einer konkreten Kommunikationssituation sonst als paraverbale Informationen dient und den Sprechenden erlaubt, ihre Aussagabsicht zu verstärken, hier fehlt.

Das Indefinitpronomen „sowas“ und die Präposition „von“ haben an sich hier keine grammatische oder syntaktische Funktion, sie operieren auch nicht auf der Ebene der **Satzbedeutung**, sondern auf **Erwartungen und Einstellungen des Sprechers und des Adressaten**. Dennoch lässt sich der Formulierung eine **bestimmte, satzkontextabhängige Semantik** zuschreiben, deren Reflexion hier überprüft wird.

### Teilaufgabe 1.5

Luisa Neubauer leitet ihre Rede damit ein, dass die Klimabewegung „*Unmögliches möglich*“ (Zeile 2) gemacht habe.

Welches sprachliche Mittel wird hier eingesetzt?



RICHTIG	sinngemäß: Kontrast ODER Gegensatz/Widerspruch ODER Oxymoron ODER Hyperbel
---------	--

### Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: grundlegende Gestaltungsmittel erkennen und ihre Wirkungen einschätzen: z. B. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder // MSA: sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z.B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (3.3.7); HSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb, Pronomen), - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): Synonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	III

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, **ein sprachliches Mittel** aufgrund einer semantischen Analyse des vorgegebenen Zitats **erkennen und korrekt benennen zu können**. Das verlangt den Rückgriff auf bereits vorhandenes, **deklaratives Terminologiewissen** über sprachliche bzw. rhetorische Mittel.

Die Bearbeitung der Teilaufgabe wird nicht nur durch das offene Format, sondern auch dadurch erschwert, dass es sich um ein im Unterricht weniger frequentes sprachliches Mittel handelt. Zudem sind die Antwortmöglichkeiten nicht auf einer Ebene: Während sich die Tropen „*Kontrast*“,

„Widerspruch“ und „Oxymoron“ auf die semantische Analyse beziehen, ist die Antwort „Hyperbel“ eine Schlussfolgerung auf die Wirkungsweise auf Basis dieser semantischen Analyse.

Schülerinnen und Schüler, die die Formulierung nicht als rhetorisches Mittel verstehen und keinen semantischen Zugang wählen, ziehen hier morphologische bzw. grammatische Merkmale zur Identifikation heran:

#### Teilaufgabe 6:

Luisa Neubauer leitet ihre Rede damit ein, dass die Klimabewegung „Unmögliches möglich“ (Zeile 2) gemacht habe.

a) Welches sprachliche Mittel wird hier eingesetzt?

☒ Verneinung mit „un“

Scan aus der Pilotierung

#### Teilaufgabe 6:

Luisa Neubauer leitet ihre Rede damit ein, dass die Klimabewegung „Unmögliches möglich“ (Zeile 2) gemacht habe.

a) Welches sprachliche Mittel wird hier eingesetzt?

☒ Nominalisierung

Scan aus der Pilotierung

Oder sie nennen sprachliche Mittel, die sie kennen, die auf das hier vorgegebene Zitat jedoch nicht zutreffend sind:

#### Teilaufgabe 6:

Luisa Neubauer leitet ihre Rede damit ein, dass die Klimabewegung „Unmögliches möglich“ (Zeile 2) gemacht habe.

a) Welches sprachliche Mittel wird hier eingesetzt?

☒ Redewendung

Scan aus der Pilotierung

### Teilaufgabe 1.6

Das Adjektiv „**krass**“ hat in den zwei folgenden Zitaten unterschiedliche Bedeutungen.

#### Zitat 1:

„Das ist **krass** inmitten einer Pandemie, das ist **krass** für eine Bewegung, die seit zwei Jahren ununterbrochen streikt [...]“ (Zeilen 3 bis 5)

#### Zitat 2:

„Es ist **krass** hart, zuversichtlich zu bleiben [...]“ (Zeile 8)

Durch welches Wort mit ähnlicher Bedeutung kann das Wort „**krass**“ jeweils ersetzt werden?

Zitat 1: .....

Zitat 2: .....

RICHTIG	Hinweis: In der Antwort muss ein Wort gewählt werden, das deutlich macht, dass das Wort „krass“ hier positiv zu verstehen ist.
---------	--

	Wenn für Zitat 1 und Zitat 2 dasselbe Wort gewählt wurde, ist die Teilaufgabe insgesamt als falsch zu werten, da der semantische Unterschied nicht erkannt wurde.  bei 1. sinngemäß: erstaunlich/bemerkenswert/außergewöhnlich/unglaublich
	Hinweis: In der Antwort muss ein Wort gewählt werden, das deutlich macht, dass das Wort „krass“ hier zur Verstärkung eines negativen Aspektes dient. Wenn für Zitat 1 und Zitat 2 dasselbe Wort gewählt wurde, ist die Teilaufgabe insgesamt als falsch zu werten, da der semantische Unterschied nicht erkannt wurde.  bei 2. sinngemäß: furchtbar/sehr/extrem
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: zu

### Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: grundlegende Gestaltungsmittel erkennen und ihre Wirkungen einschätzen: z. B. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder // MSA: sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (3.3.7); HSA: Intentionen und Wirkungen ausgewählter Medieninhalte erkennen und bewerten: z. B. Fernsehserie // MSA: Intentionen und Wirkungen erkennen und bewerten (3.5.3); HSA: Sprechweisen unterscheiden und ihre Wirkung einschätzen: z. B. abwertend, gehoben // MSA: Sprechweisen unterscheiden und beachten: z. B. gehoben, derb; abwertend, ironisch (4.1.6)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	III

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, die zwei **unterschiedlichen Bedeutungen** des Adjektivs „**krass**“ **im jeweiligen Satzkontext** erschließen zu können und auf Basis dieses semantischen Verständnisses jeweils ein **passendes Synonym** finden zu können.

Erschwert wird die Bearbeitung dadurch, dass das Adjektiv im ersten Zitat **prädikativ**, im zweiten Zitat **adverbial** gebraucht wird. Dies muss bei der Auswahl des entsprechenden Synonyms berücksichtigt werden. Die Bearbeitung der Teilaufgabe erfordert also nicht nur die semantische, sondern auch eine syntaktische Satzanalyse.

Schülerinnen und Schüler, die nur die Semantik fokussieren, werden Antworten geben, die syntaktisch nicht als Synonym funktionieren (siehe Zitat 2):

Das Adjektiv „**krass**“ hat in den zwei folgenden Zitaten unterschiedliche Bedeutungen.

#### Zitat 1:

„Das ist **krass** inmitten einer Pandemie, das ist **krass** für eine Bewegung, die seit zwei Jahren ununterbrochen streikt [...]“ (Zeilen 3 bis 5)

#### Zitat 2:

„Es ist **krass** hart, zuversichtlich zu bleiben [...]“ (Zeile 8)

a) Durch welches Wort mit ähnlicher Bedeutung kann das Wort „**krass**“ jeweils ersetzt werden?

Zitat 1: einzigartig.....

Zitat 2: sehr schwer.....

Scan aus der Pilotierung



## Teilaufgabe 1.7

Luisa Neubauer spricht von „*dieser 1,2 Grad wärmeren Welt, die tobt [...]*“ (Zeilen 8 bis 9).

a) Was ist an der Formulierung sprachlich auffällig? Nenne eine Auffälligkeit.



b) Welche Wirkung soll durch diese Auffälligkeit erzeugt werden?



c) Welche sachliche Information enthält das Zitat?



RICHTIG	a)	sinngemäß: Die Welt kann nicht toben. / Personifikation ODER Wortwahl „toben“ ODER (nachgeschobener) Relativsatz
	b)	sinngemäß: wenn bei a) die Personifikation genannt wird: Es soll die Welt als (eigenständige) Person darstellen, die sich auflehnt/wehrt / unkontrollierbar/wütend ist. ODER Durch die Personifikation sollen die Zuhörenden emotional eingebunden werden; z. B. „Man soll Mitleid mit der Erde bekommen.“ ODER „Man soll wütend über den aktuellen Zustand der Erde werden.“ ODER wenn bei a) die Wortwahl genannt wird: Der Zustand der Erde wird überspitzt(, um auf die Folgen des Klimawandels aufmerksam zu machen). ODER Durch die Wortwahl soll die Extremsituation der Erde dargestellt werden, z. B. „dass man erkennt, wie stark der Klimawandel ist“. ODER Durch die Wortwahl sollen negative Assoziationen geweckt werden. ODER wenn bei 1a) der Relativsatz genannt wird: Das Toben (als Extrem) wird betont.
FALSCH	a)	alle anderen Antworten, auch: Es ist Umgangssprache.
RICHTIG	c)	sinngemäß: Die Erderwärmung beträgt 1,2 Grad.

## Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: Sprachen in der Sprache kennen und in ihrer Funktion unterscheiden: Standardsprache, Umgangssprache; Dialekt; Gruppensprachen, Fachsprachen; gesprochene und geschriebene Sprache.// MSA: Sprachen in der Sprache kennen und in ihrer Funktion unterscheiden (4.1.5); HSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb, Pronomen), - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): Synonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1) 1a und 1b zusätzlich auch: HSA: grundlegende Gestaltungsmittel erkennen und ihre Wirkungen einschätzen: z. B. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder // MSA: sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (3.3.7);
Kompetenzstufe	a/b) V, c) IV
Anforderungsbereich	a/b) III, c) II

## Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, eine sprachliche Auffälligkeit **identifizieren** zu können (a), die damit **intendierte Wirkung** reflektieren zu können (b) und die **Information von der (Be-)Wertung der Sprecherin** unterscheiden zu können (c).

Zur Bearbeitung von a) können drei unterschiedliche sprachliche Auffälligkeiten erkannt und benannt werden: Es kann zum einen das semantisch und phonologisch auffällige, wenig frequente Verb „*toben*“ als Auffälligkeit im gewählten Wortschatz erkannt werden, dessen Semantik auf eine extreme – auch emotionale – Reaktion verweist und im alltäglichen Sprachgebrauch selten vorkommt.

Auch die Personifikation der Erde kann als sprachliche Auffälligkeit erkannt werden. Sie lässt sich ebenfalls am Verb „*toben*“ festmachen, welches die Assoziation von extremer – vielleicht auch zerstörerischer – Aktivität bzw. Emotionalität auslöst, die man Menschen bzw. Lebewesen zuschreibt.

Schwieriger ist es, die syntaktische Struktur als Auffälligkeit zu erkennen, da das Erkennen von Tropen den Schülerinnen und Schülern generell wesentlich leichter fällt als das Erkennen von syntaktischen Figuren. Auch hier ist das Verb „*toben*“ Teil der Auffälligkeit, da es durch die Wahl der syntaktischen Struktur sprecherintendiert betont wird.

Zur Bearbeitung von b) muss die jeweils sprecherintendierte Wirkung bzw. Emotion (bei Wortwahl und Personifikation) reflektiert und inferiert werden.

Zur Bearbeitung von c) muss die **Information von der (Be-)Wertung der Sprecherin** unterschieden werden, um den darin enthaltenen Informationsgehalt eigenständig erfassen und wiedergeben zu können. Auch wenn es sich nur um eine Einzelinformation innerhalb eines kurzen Zitats handelt, muss dafür dennoch erkannt werden, dass die Sprecherin ihre Bewertung nicht nur semantisch, sondern auch syntaktisch markiert.

## Teilaufgabe 1.8

Welche sprachlichen Besonderheiten oder sprachlichen Mittel weisen die folgenden Zitate jeweils auf? Nenne jeweils eine sprachliche Besonderheit oder ein sprachliches Mittel.

1. „*Danke, Leute.*“ (Zeile 3)



2. „*Wie viele Katastrophen braucht es denn noch? Wie viele Stürme, wie viele Fluten, wie viele Brände? Wie viele Gletscher müssen denn noch schmelzen?*“ (Zeilen 17 bis 19)



3. „*Wir sind nicht hier, weil es brennt, sondern weil wir wissen, dass man löschen kann.*“ (Zeilen 24 bis 25)



4. Welche sprachlichen Besonderheiten oder sprachlichen Mittel nutzt Luisa Neubauer in ihrer Rede noch? Nenne eine weitere Besonderheit oder ein weiteres Mittel.



RICHTIG	1.	sinngemäß: Umgangssprache oder Publikumsansprache
RICHTIG	2.	sinngemäß: rhetorische Fragen ODER Anapher ODER Aufzählung
FALSCH	2.	alle anderen Antworten, auch: Fragen
RICHTIG	3.	sinngemäß: Gegensätze/Antithese ODER Metapher

RICHTIG	4.	sinngemäß: Wiederholungen ODER Ellipsen ODER Aufzählungen ODER negative konnotierte Wörter ODER Wörter mit ähnlicher Bedeutung ODER rhetorische Fragen ODER Anapher ODER Metapher ODER Gegensätze ODER Personifikation  Hinweis: Alle Antwortoptionen, die für die Teilaufgaben 1., 2. und 3. als richtig gelten, dort aber nicht genannt wurden, können hier als richtige Antwort gewertet werden, z. B.: „Sie stellt viele rhetorische Fragen“, wenn unter 2. „Aufzählung“ oder „Anapher“ genannt wurde.
FALSCH	4.	alle anderen Antworten, auch: Vergleiche

### Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: grundlegende Gestaltungsmittel erkennen und ihre Wirkungen einschätzen: z. B. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder // MSA: sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (3.3.7); HSA: „Sprachen in der Sprache“ kennen und in ihrer Funktion unterscheiden: Standardsprache, Umgangssprache; Dialekt; Gruppensprachen, Fachsprachen; gesprochene und geschriebene Sprache // MSA: Sprachen in der Sprache kennen und in ihrer Funktion unterscheiden: z. B. Standardsprache, Umgangssprache, Dialekt; Gruppensprachen, Fachsprachen; gesprochene und geschriebene Sprache (4.1.5); HSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb, Pronomen), - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): Synonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	III

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, die **sprachliche Struktur** der vorgegebenen Zitate (1, 2 und 3) und der gesamten Rede (4) in Hinblick **auf die Verwendung sprachlicher Mittel oder sprecherintendierter, sprachlicher Auffälligkeiten analysieren** zu können und diese Mittel oder Auffälligkeiten eigenständig benennen zu können. Das verlangt stellenweise den Rückgriff auf bereits vorhandenes, **deklaratives Terminologiewissen** über sprachliche bzw. rhetorische Mittel und implizites Wissen über **bestimmte Sprachregister** (siehe 1.). Erschwert wird die Bearbeitung dadurch, dass die sprachlichen Mittel sowohl in Form von bildhaften Tropen als auch in Form von syntaktischen Figuren vorkommen, die überwiegend nicht frequent im Unterrichtsalltag sind.

Das offene Format erschwert die Bearbeitung hier erheblich, obwohl die Formulierung „*sprachliche Besonderheit*“ in der Aufgabenstellung auch Beschreibungen ohne Wiedergabe fachterminologischen Wissens eliziert, da sie das Erkennen einer sprachlichen Besonderheit und nicht ihr fachsprachliches Benennen fokussiert. Dies spielt besonders bei 4. eine Rolle. So soll Formulierungshemmnissen entgegengewirkt werden. Dafür müssen die Schülerinnen und Schüler aber zumindest **implizit über ein Konzept von sprachlichen Besonderheiten** verfügen, weil sie die Zitate sonst inhaltlich bzw. pragmatisch interpretieren:

Welche sprachlichen Besonderheiten oder sprachlichen Mittel weisen die folgenden Zitate jeweils auf? Nenne jeweils eine sprachliche Besonderheit.

1. „Danke, Leute.“ (Zeile 3)

☒ bedankt sich

2. „Wie viele Katastrophen braucht es denn noch? Wie viele Stürme, wie viele Fluten, wie viele Brände? Wie viele Gletscher müssen denn noch schmelzen?“ (Zeilen 17 bis 19)

☒ uns über die Lage berichten

3. „Wir sind nicht hier, weil es brennt, sondern weil wir wissen, dass man löschen kann.“ (Zeilen 24 bis 25)

☒ wir können das ändern

RICHTIG  
RICHTIG  
RICHTIG

Scan aus der Pilotierung

## Teilaufgabe 1.9

In Zeile 16 bis 17 steht: „Macht die Augen auf!“

Um welche Verbform handelt es sich bei „Macht“?

☒

RICHTIG	Imperativ/Befehlsform
---------	-----------------------

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, die hier verwendete **Imperativform** des Verbs „machen“ in der 2. Person Plural zu erkennen und korrekt benennen zu können. Da das Verb bereits in der Aufgabenstellung identifiziert wurde, liegt die Schwierigkeit hier nicht in der Verwechslung mit dem Substantiv/Nomen „Macht“, was die satzbeginnende Großschreibung vielleicht nahelegen würde. Vielmehr erschwert der hier verwendete **referentielle Phraseologismus** das Erkennen des Imperativs, da die eigentliche Handlung, zu der die Zuhörenden mit der Befehlsform aufgefordert werden, nicht aus der Bedeutung der Bestandteile „die Augen aufmachen“ hergeleitet werden kann. Dies stellt eine semantische Herausforderung dar.

Die im Deutschen übliche Verbkammer, die das „auf“ von „macht“ abtrennt und in die rechte Verbkammer schiebt, erschwert die Bearbeitung zusätzlich, weil die Verbform nicht isoliert, sondern im syntaktischen Kontext bestimmt werden muss. Dies stellt eine **syntaktische Herausforderung** dar.

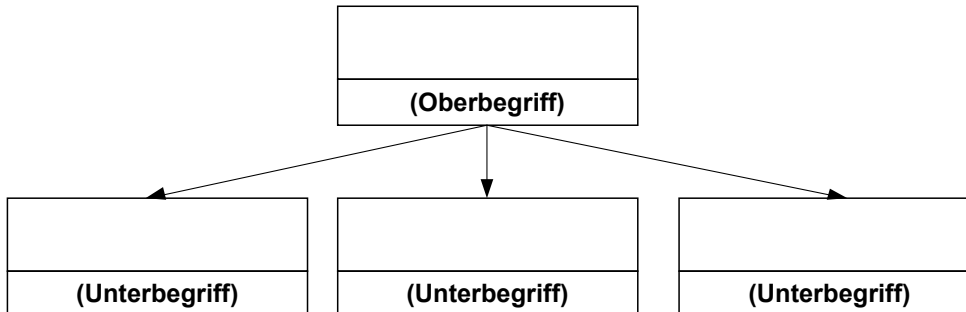
Zudem erfordert das offene Format, dass terminologisches, deklaratives Wissen eigenständig wiedergegeben wird.

## Teilaufgabe 1.10

Im folgenden Zitat finden sich ein Oberbegriff und Unterbegriffe:

„Und wir fragen uns: Wie viele Katastrophen braucht es denn noch? Wie viele Stürme, wie viele Fluten, wie viele Brände?“ (Zeilen 17 bis 18)

Schreibe den Oberbegriff und die jeweiligen Unterbegriffe in die Kästchen des folgenden Schemas:



RICHTIG	bei Oberbegriff: Katastrophen UND bei Unterbegriffen: Stürme UND Fluten UND Brände  Hinweis: Die Reihenfolge spielt keine Rolle.
---------	--

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Ober- und Unterbegriffe – oder **Hyperonyme** und **Hyponyme** – fallen unter das Erkennen bestimmter semantischer Relationen und sind gerade für das Generalisieren und Abstrahieren semantischer Merkmale wesentlich. Diese Aufgabe testet die Fähigkeit, die **semantischen Relationen** innerhalb des vorgegebenen Zitats zu erkennen.

Sowohl das Format, das die Anzahl der Unterbegriffe bereits vorgibt, als auch die syntaktische Struktur des Zitats, die den Oberbegriff syntaktisch von den Unterbegriffen trennt und die Unterbegriffe in Form eines Parallelismus relationiert, erleichtern die Bearbeitung der Teilaufgabe.

So wird auch das **deklarative Wissen**, dass Oberbegriffe in der Regel einzelne Nomen/Substantive sind, entlastet.

## Teilaufgabe 1.11

Durch welche Formulierung kann das unterstrichene Wort im folgenden Zitat ersetzt werden?

„Wir haben eine Diskussion verändert und jetzt kommen wir zu dem Punkt, wo wir Taten einfordern [...]“ (Zeilen 30 bis 31)

„Wir haben eine Diskussion verändert und jetzt kommen wir zu dem Punkt, ..... wir Taten einfordern.“

RICHTIG	sinngemäß: „[...] zu dem Punkt, <b>an dem/welchem</b> wir Taten einfordern“
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: bei dem / dass

## Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: beim Sprachhandeln die Inhalts- und Beziehungsebene unterscheiden // MSA: beim Sprachhandeln die Inhalts- und Beziehungsebene im Zusammenhang mit den Grundfaktoren sprachlicher Kommunikation erkennen und berücksichtigen (4.1.1); nur MSA: beim Sprachhandeln einen differenzierten Wortschatz gebrauchen einschließlich umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen in Kenntnis des jeweiligen Zusammenhangs (4.1.4)
Kompetenzstufe	IV
Anforderungsbereich	II

## Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Aufgabe testet die Fähigkeit, das „wo“ hier als **Relativpartikel** zur Markierung eines **temporalen Anschlusses zu identifizieren** und diesen Anschluss dann durch das passende Relativpronomen samt Präposition eigenständig zu realisieren. Die Bearbeitung der Teilaufgabe erfordert also eine syntaktische Analyse des Zitats, um die Funktion des Wortes „wo“ zu erkennen und die Anwendung grammatischen Wissens, um es durch das passende Relativpronomen samt Präposition ersetzen zu können. Die Ersetzung des Wortes „wo“ folgt hier also nur bedingt semantischen, sondern vorrangig syntaktischen Kriterien.

Die Duden-Grammatik erkennt neben einem lokalen auch einen temporalen Anschluss mit „wo“ als grammatisch an, jedoch unterscheidet sich die Verbreitung dieses Gebrauchs in den einzelnen Varietäten des Deutschen stark. Es muss also erkannt werden, dass der lokale Anschluss hier eigentlich metaphorisierend für einen temporalen Anschluss gebraucht wird. Schülerinnen und Schüler, die dies nicht erkennen und denen keine vollständige syntaktische Analyse gelingt, die jedoch den Relativanschluss erkennen, werden hier die Präposition „an“ nicht nennen. Die syntaktische Analyse wird hier auch dadurch erschwert, dass die Relativpartikeln im Gegensatz zu Relativpronomina und Relativadverbien keine Satzgliedfunktion innerhalb des Relativsatzes ausüben, sondern rein subordinierende Elemente sind. Das verleitet Schülerinnen und Schüler vielleicht dazu, hier nur die Struktur eines Hauptsatzes zu erkennen, der eines Ergänzungssatzes bedarf: Diese Schülerinnen und Schüler werden hier die Subjunktion „dass“ als richtiges Synonym identifizieren, weil sie in Aussagesätzen die Subjunktion ist, die am häufigsten verwendet wird.

## Teilaufgabe 1.12

Aufforderungen können manchmal auch indirekt, also nicht wortwörtlich, geäußert werden.

In der Rede heißt es: „Und Leute, das wird hart, was jetzt kommt, was im nächsten Jahr kommt, hin zur Bundestagswahl, das wird hart, es wird unbequem.“ (Zeilen 32 bis 34)

Wozu fordert Luisa Neubauer ihr Publikum hier indirekt auf?



.....

.....

RICHTIG	sinngemäß: die Menschen, die bisher nicht auf ihrer Seite stehen, zu überzeugen ODER den Bundestagswahlkampf zu beeinflussen ODER für unsere Zukunft / Klimaschutz zu kämpfen ODER weiter zu protestieren
FALSCH	alle anderen Antworten, auch: zu wählen ODER die Umwelt zu schonen

### Teilaufgabenmerkmale

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

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, den eigentlich **gemeinten, direktiven Sprechakt** (die Aufforderung) aus dem **indirekten Sprechakt** in Form des Zitats erschließen zu können. Hierzu muss zunächst die wörtliche Bedeutung des Zitats insgesamt verstanden und verarbeitet werden und mit der vorhandenen Sprecherintention und -situation verknüpft werden. Sie müssen also die Frage beantworten: *Mit welchem Ziel sagt Luisa Neubauer in dieser Rede vor diesen Zuhörenden zu dieser Zeit genau das?* Nur so kann die Aufforderung inferiert werden. Erleichtert wird die Bearbeitung der Teilaufgabe dadurch, dass die Aufgabenstellung bereits vorgibt, dass das Zitat keine Proposition, also keinen wahrheitsfunktionalen Ausdruck, darstellt und die Schülerinnen und Schüler dies nicht eigenständig erkennen müssen. Dennoch können sie sich nicht auf einzelne, morphologisch auffällige Bestandteile (z. B. „Bundestagswahl“) fokussieren, weil sie sonst die falsche Schlussfolgerung ziehen würden (*zu wählen*). Schülerinnen und Schüler, die die wörtliche Bedeutung des Zitats nicht zur Bearbeitung der Teilaufgabe heranziehen, werden sie aufgrund ihres Weltwissens oder eines globalen Verstehens zu lösen versuchen (*die Umwelt zu schonen*).

## Teilaufgabe 1.13

Luisa Neubauer spricht in ihrer Rede häufig von „*Menschen*“.

1. Welche Personengruppe meint sie in den folgenden Zitaten genau, wenn sie von „*Menschen*“ spricht? Gib jeweils die Personengruppe an.

### Zitat 1:

„Und **Menschen** wollen sehen, wie wir daran untergehen [...] **Menschen** wollen sehen, dass wir aufhören, unbequeme Fragen zu stellen, [...].“ (Zeilen 34 bis 37)

Mit „*Menschen*“ ist hier die folgende Personengruppe gemeint:



.....

.....

### Zitat 2:

„Es geht durch uns, [...], die wissen, dass wir auf der Seite der Geschichte stehen von den **Menschen**, die interveniert haben, als es noch nicht zu spät war, wir wissen, wir sind auf der Seite der Geschichte von den **Menschen**, die sich nicht abbringen lassen.“ (Zeilen 45 bis 49)

Mit „*Menschen*“ ist hier die folgende Personengruppe gemeint:



.....

.....

2. Eine Schülerin meint: „Das Wort „*Menschen*“ für unterschiedliche Personengruppen zu benutzen, ist in einer Rede nicht sehr sinnvoll.“ Wie kann sie ihre Meinung begründen?



.....

.....

RICHTIG	1.	Zitat 1) sinngemäß: Menschen, die gegen die Klimabewegung sind ODER Menschen, denen die Erderwärmung egal ist / die in ihr keine Gefahr sehen ODER politische Gegner ODER Menschen, denen der Profit vor Umweltschutz geht ODER die Regierung
		Zitat 2) sinngemäß: Menschen, die für etwas eintreten zu einem Zeitpunkt, an dem andere noch nicht agieren ODER Menschen, die sich gegen die Allgemeinheit stellen ODER Menschen, die gegen andere/frühere Missstände demonstriert haben
FALSCH	1.	alle anderen Antworten, auch: Klimaschützer
RICHTIG	2.	sinngemäß: Man kann der Argumentation so nicht gut folgen. / Es könnte verwirrend wirken. ODER Es zeugt nicht von einem großen Wortschatz.

## Teilaufgabenmerkmale

Bildungsstandard	HSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb, Pronomen), - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): Synonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff // MSA: sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden: - Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb), Zusammensetzung und Ableitung von Wörtern, - Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge, - Bedeutungsebene (semantische Mittel): z. B. Synonyme, Antonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff; ausgewählte rhetorische Mittel (4.2.1)
Kompetenzstufe	1.) V, 2.) IV



Anforderungsbereich	1.) II, 2.) III
---------------------	-----------------

### Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet in 1. die Fähigkeit, **die jeweiligen Referenten** für das Wort „Menschen“ auf Basis **der Textkohärenz der beiden Zitate erschließen** und benennen zu können. Eine Schwierigkeit liegt hier darin, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen müssen, dass es sich bei den Referenten des zweiten Zitats nicht um die Klimaschützer selber handeln kann, da die Referenten als Vergleichsobjekt eines homogenen Vergleichs zu den Klimaschützern herangezogen werden und somit nicht mit denen identisch sein können. Markiert wird der Vergleich lexikalisch durch das Wort „Geschichte“ und grammatikalisch durch den Tempuswechsel, jedoch muss dies erkannt und sprachlich verarbeitet werden, da die Vergleichspartikel „wie“ hier fehlt. Gelingt das nicht, werden die Anhänger der Klimabewegung fälschlicherweise als Referenten identifiziert:

**Zitat 2:**

„Es geht durch uns, [...], die wissen, dass wir auf der Seite der Geschichte stehen von den **Menschen**, die interveniert haben, als es noch nicht zu spät war, wir wissen, wir sind auf der Seite der Geschichte von den **Menschen**, die sich nicht abbringen lassen.“ (Zeilen 45 bis 49)

Mit „Menschen“ ist hier die folgende Personengruppe gemeint:

~~Es Referenten~~ Die Anhänger der Bewegung

Scan aus der Pilotierung

In 2. wird die Fähigkeit getestet, die **gewählte Textkohärenz in Bezug auf sprecherbezogene, rhetorische (geringer Wortschatz) oder zuhörerbezogen, kommunikative Aspekte (könnte verwirrend wirken) zu reflektieren**. Zwar ist eine Bewertung der Textkohärenz bereits durch die Schülerinnenmeinung vorgegeben, dennoch muss die Begründung für diese Kritik auf Basis eines Verständnisses der **kommunikativen Situation** und **deren Bedingungen** eigenständig erschlossen und ausformuliert werden:

b) Eine Schülerin meint: „Das Wort „Menschen“ für unterschiedliche Personengruppen zu benutzen, ist in einer Rede nicht sehr sinnvoll.“ Wie kann sie ihre Meinung begründen?

Es Wenn man falsch interpretiert welche Gruppe gemeint ist dann stimmt es das es nicht immer geeignet ist

Scan aus der Pilotierung

b) Eine Schülerin meint: „Das Wort „Menschen“ für unterschiedliche Personengruppen zu benutzen, ist in einer Rede nicht sehr sinnvoll.“ Wie kann sie ihre Meinung begründen?

Man weiß nicht unbedingt wen sie jetzt meint, wenn sie immer wieder wechselt in der Bedeutung.

Scan aus der Pilotierung

### Anregungen für den Unterricht

Diese Aufgabe bietet vielfältige Anknüpfungspunkte für die Weiterarbeit im Unterricht. Da es sich bei dem Aufgabenstamm um eine Rede handelt, die vor einem Publikum gehalten wurde, bietet es sich zunächst einmal an, diese im Unterricht anzuhören. Die **Zuhörabsicht** kann dabei auch in direkten Bezug auf die Teilaufgaben seitens der Lehrkraft gelenkt werden, indem man zum

Beispiel nach **paraverbalen Markierungen** der intendierten Absichten (Teilaufgabe 1) oder intendierten Wirkungen (Teilaufgabe 3, 4, 7) fragt.

Sie finden sie unter folgendem Link:



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

Gerade in Hinblick auf die Teilaufgabe 1 kann auch die **Methode der Randmarkierungen** eingesetzt werden, um Schülerinnen und Schüler zu genauem Lesen anzuleiten und sie bestimmte sprachliche und inhaltliche Belegstellen für die von ihnen als richtig identifizierte Absicht markieren zu lassen. Diese Methode fördert zudem das selbstregulierte Lesen, da sie zur (metakognitiven) Überwachung der Leseanstrengung anleitet. Um konzeptionell schriftliche Texte und die damit verbundenen Absichten zu verstehen, brauchen Leserinnen und Leser einen Überblick über die Struktur des Inhalts und den strukturellen Aufbau des Textes. Dabei helfen Randkommentare, die die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, den Text für sich selbst zu strukturieren:

*Welche Definitionen/Ausdrücke werden für verschiedene Begriffe/Referenten eingeführt/wiederholt/verändert? Welche Beispiele angeführt? Werden die Thesen belegt? Welche sprachlichen Mittel werden mit welchem Ziel eingesetzt?*

Durch die Randkommentare kann die logische Struktur eines Textes gründlich erarbeitet werden. Die Übungsaufgaben zu Randkommentaren sind zudem eine wichtige Vorbereitung für die eigenständige Textproduktion, denn die Wahrnehmung für den logischen Aufbau von Texten ist eine Voraussetzung für das verständliche Schreiben.

Man kann den Schülerinnen und Schülern dazu folgende Modulkarte an die Hand geben, die je nach Leseziel modifiziert werden kann:

### **Randkommentare**

Lies den Text genau.

Kommentiere am Rand, welche Funktion die jeweiligen Textstellen haben.

Du kannst beispielsweise folgende Kommentare verwenden:

A: Argument

B: Beispiel

D: Definition

M: persönliche Meinung

TH: These

SP: sprachliches Mittel

V: Vergleich

Teilaufgabe 4 zeigt, dass Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten damit haben, die **kommunikativ-pragmatische Funktion** von Formulierung zu erkennen, wenn sie keine grammatische, syntaktische oder semantische Funktion haben. Genau hier kann die unterrichtliche Weiterarbeit ansetzen, denn **pragmatisch-diskursive Fähigkeiten** wie das Erkennen und Anwenden von Sprachhandlungen und sprachlichen Mustern sind im höchsten Grade alltagsrelevant:

- **Bedeutung und Betonung:**

Dass der gleiche Satz im Gespräch verschiedene Bedeutungen haben kann, hängt auch mit prosodischen Merkmalen zusammen, so kann zum Beispiel die Intonation der Sprecherin oder des Sprechers eine Fokussierung setzen und somit bestimmte Partikeln ersetzen. Das wird deutlich, wenn die Lehrkraft oder auch die Schülerinnen und Schüler denselben Satz mit möglichst vielen verschiedenen Betonungen realisieren (vgl. Behrens 2022, S. 84). Im

Unterricht können verschiedene prosodische Merkmale und ihre verschiedenen Wirkungsweisen auf den Inhalt des Gehörten (Inhalt unterstreichen, eine bestimmte Bedeutung verleihen) thematisiert werden. So erwerben die Schülerinnen und Schüler neben einer Sensibilität für prosodische Merkmale auch das notwendige Beschreibungswissen, um darüber sprechen und entsprechende Phänomene benennen zu können. Anschließend kann überlegt werden, ob sich alle Aussageabsichten allein durch prosodische Markierungen realisieren lassen und für welche Aussageabsichten welche Wortarten (z. B. Partikeln oder Adverbien) unabdingbar sein könnten.

- **Syntaktische Besonderheiten bei der Wortartenbestimmung:**

Eine **besondere Herausforderung stellt die Abgrenzung zwischen Adverbien und Partikeln** dar, da dasselbe Wort einmal Partikel und einmal Adverb sein kann. Ein fruchtbarer Ansatz für die Unterscheidung ist die syntaktische Position: Adverbien kann man ins Vorfeld, also an den Satzanfang verschieben, bei Partikeln geht das in der Regel nicht:

„*Du solltest ihn vielleicht einfach fragen.*“: Adverb

„*Da hat er vielleicht Schwein gehabt!*“: Partikel

Die Partikel kann nicht ohne einen Satzmoduswechsel (d.h. aus dem Indikativ würde ein Interrogativ) ins Vorfeld verschoben werden:

„*Vielleicht solltest du ihn einfach fragen.*“

„*Vielleicht hat er da Schwein gehabt?*“

Prinzipiell gilt, dass Partikeln keine eigenständigen Satzglieder und somit nicht vorfeldfähig sind, also nicht vor das finite Verb gestellt werden können. Dies kann im Unterricht anhand mehrerer Beispiele erprobt werden.

Aus diesen beiden Aspekten kann man schon zwei Merkmale von Partikeln ableiten:



Sie können weggelassen werden, ohne dass sich der Inhalt des Satzes ändert und sie sind nicht vorfeldfähig!

Neben den Modalpartikeln lassen sich aber je nach Funktion noch **Fokus- und Gradpartikeln differenzieren:**

**Gradpartikeln** verstärken oder schwächen eine Aussage und stehen immer vor einem Adjektiv oder Adverb („*Ich bin mir sehr sicher.*“).

**Fokuspartikeln:** Der Sprechende hebt etwas hervor („*Als Begleitung kam nur der Lehrer mit.*“).

Um die unterschiedlichen Funktionen zu thematisieren, eignet sich folgendes Arbeitsblatt, da hier auch deutlich wird, dass es satzbedeutungsabhängige und -unabhängige Partikeln gibt, dass also dieselbe Partikel unterschiedliche Funktionen je nach Satzkontext haben kann.



Eine Übung zur Verwendung von Partikeln für Lehrkräfte findet sich hier:  
<https://grammis.ids-mannheim.de/exercises/wortarten/Abtoenungspartikel.htm>

Im Unterricht lässt sich zur Sensibilisierung folgendes Arbeitsblatt einsetzen:

## Arbeitsblatt Partikel



Lest euch in Partnerarbeit abwechselnd die Beispielsätze auf dem Arbeitsblatt vor. Überlegt euch, was die Partikel in dem jeweiligen Satz ausdrückt? Notiert dies stichpunktartig in der Spalte „Funktion“.

Besprecht eure Ergebnisse anschließend mit dem Rest der Klasse.

Partikel	Beispielsatz	Funktion
eigentlich	Wir hatten das eigentlich schon besprochen!	
schon	Was kann man da schon machen.	
eigentlich	Warst du eigentlich schon mal in Holland?	
so	Das ist so gemein!	
eben	Sie versteht es eben nicht.	
nur	Ich habe nur ein Fahrrad.	
wohl	Morgen wird es wohl regnen!	
doch	Komm doch mit!	
mal	Kannst du mir mal zeigen, wie das geht?	
total	Ich habe mich total gefreut!	
echt	Ich bin doch vorhin schon einmal dort gewesen.	
voll	Das ist voll komisch!	
vielleicht	Das ist vielleicht eine blöde Kuh!	

Die Aufgabe zeigt ebenfalls, dass Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten damit haben, **rhetorische Stilmittel** zu erkennen, zu benennen und ihre jeweilige – auch intendierte – Wirkung zu erkennen. Da diese aber auch in der alltäglichen Kommunikation eine große Rolle spielen, sollten sie im Unterricht mit Blick auf die Teilaufgaben 5, 7 und 8 thematisiert werden.

Dazu können den Schülerinnen und Schülern zunächst einmal folgende Fragen gestellt werden:

A) *Welche sprachlichen Mittel kennst und verstehst du gut?*

B) *Welche sprachlichen Mittel kennst du, aber verstehst du nicht?*

Diese beiden Fragen erleichtern den Schülerinnen und Schülern die Annäherung an die Thematik: Die erste Frage schafft einen positiven Zugang und evtl. etwas Motivation, die zweite Frage dient anschließend dazu, Unklarheiten auszuräumen und der Lehrkraft zu zeigen, an welcher Stelle es besonderen Erklärungsbedarf gibt.

Anschließend können die rhetorischen Mittel anhand eines Spickzettels gesammelt und in Partner- oder Gruppenarbeit eigenständig anhand von Beispielen illustriert werden. Eine noch anspruchsvollere Aufgabe wäre es, die so gefundenen Stilmittel nach Ähnlichkeiten oder Gegensätzen sortieren zu lassen.

Um die Wirkungen der hier verwendeten Mittel stärker zu fokussieren, kann **eine produktive Methode** in Anlehnung an Teilaufgabe 7 eingesetzt werden: Die Schülerinnen und Schüler sollen versuchen, diese Rede in eine sachliche Meldung umzuschreiben. Das erfordert die Unterscheidung von Information und Wertung innerhalb der Rede und sensibilisiert für die (persuasive) Wirkkraft rhetorischer Mittel.

Eine Online-Übung, bei der Stilmittel anhand von Werbeslogans erklärt werden und bei der auch ein Spickzettel als Infografik kostenlos heruntergeladen werden kann, finden Sie hier:



<https://onlineuebung.de/deutsch/stilmittel-deutsch/stilmittel-uebungen/>

## Literatur Sprachgebrauch

- Feilke, H. (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Feilke, H. & Bachmann, T. (Hrsg.). *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren.* (S. 11-34). Fillibach bei Klett Verlag.
- Bangel, M. (2017). Wortbildung. In: Baurmann, J., Kammler, C., Müller, A. (Hrsg.). *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Praxis Deutsch*, (S. 303-306). Klett Kallmeyer Verlag.
- Bangel, M. & Müller, A. (2014). Zur Entwicklung morphologischer Bewusstheit und basaler Lesefähigkeiten durch die Arbeit an Wort-(bildungs)strukturen. Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 19 (2014) 36, 43-63.
- Esslinger, G. & Noack, B. (2020). *Das Komma und seine Didaktik.* Schneider Verlag Hohengehren.
- Feilke, H. & Rezat, S. (2018). Textsorten im Deutschunterricht – Was sollten LehrerInnen und SchülerInnen können und wissen? In: *die - Informationen zur Deutschdidaktik*, Heft 2, 24-38.
- Feilke, H. / Rezat, S. (Hrsg.) (2019). *Operatoren ,to go‘. Ein Arbeitsheft zum Nachschlagen und Üben für das Fach Deutsch.* In: *Praxis Deutsch*, Heft 274, 3-7.
- Feilke, H. & Rezat, S. (2020). Textprozeduren: Lesen und Schreiben. In: *Praxis Deutsch*, Heft 281, 4-13.
- Granzow-Emden, M. (2014). *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten.* Unter Mitarbeit von Johannes Luber. 2., überarbeitete Auflage. Narr Verlag.
- Jückstock-Kießling, N. & Stadter, A. (2014). *Schreibwege Deutsch. Schreibtraining für die Sekundarstufe II. Wege zum Kommentar.* Buchner Verlag.
- Lange, H. (2013). *Das Haus in der Dorotheenstraße.* Diogenes Verlag.
- Lindauer, T. (2011). Das Komma zwischen Verbgruppen setzen. In: Bredel, U. & Reißig, T. (Hrsg.). *Weiterführender Orthographieerwerb*, (S. 601-612). Schneider Hohengehren Verlag.
- Lindauer, T. (2007). *Wortbildung.* In: *Praxis Deutsch*, Heft 201, 6-16.
- Müller, A. & Fuhrhop, N. (Hrsg.) (2018). *Wörter bilden und verstehen.* In: *Praxis Deutsch*, Heft 271, 4-11.
- Seidler, B. (2006). Salzkanone, Zuckerpeitsche oder Pfefferpistole? Wie man mit einem Quiz die Wortbildungsproduktivität der Schüler anregen kann. In: *Praxis Deutsch*, Heft 201, 37-41.
- Wöllstein, A. (Hrsg.) (2015). *Das topologische Modell für die Schule.* Schneider Verlag Hohengehren.
- Zepter, A. L. (2015). Systemorientierter Grammatikunterricht. Sprachen erfinden und Grammatik entdecken. In: *Linguistische Berichte*, Heft 244, 385-408.