



Institut zur Qualitätsentwicklung
im Bildungswesen

Deutsch

VERA 8 Handreichung 2009

Testheft B



Liebe Kollegin, lieber Kollege,

die vorliegende „Handreichung Vergleichsarbeiten – VERA-8 (2009)“, enthält die Aufgabenstellungen, Lösungen und didaktischen Kommentierungen der „Vergleichsarbeiten Deutsch 8. Klasse (2009)“ für Testheft B, wie sie vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen der Humboldt-Universität zu Berlin (IQB) für die Länder erstellt wurden. Ergänzend finden Sie zudem kurz gefasst allgemeinere Erläuterungen zu den Zielen, den Verwendungsmöglichkeiten und der Konstruktionsweise von Vergleichsarbeiten.

Die „Handreichung Vergleichsarbeiten“ soll auf diese Weise nicht nur ganz konkret über die Bildungsstandards Deutsch und einen entsprechenden kompetenzorientierten Unterricht informieren, sondern sie soll vor allem Sie als Lehrkraft in Ihrem täglichen Bemühen um einen solchen Unterricht unterstützen.

Die Handreichung wendet sich daher nicht ausschließlich an diejenigen unter Ihnen, die im März 2009 mit ihren Klassen diese Arbeiten (als „Lernstandserhebung“, „Kompetenztest“ o. ä.) geschrieben haben, sondern an alle interessierten Kolleginnen und Kollegen. Auch Eltern sowie Schülerinnen und Schüler oder an Unterrichtsqualität interessierte Dritte finden hierin möglicherweise nützliche Anregungen. Denn es kommt Ihnen als Lehrkraft im Unterricht zwar eine zentrale Rolle bei der Umsetzung der Bildungsstandards zu, doch ohne entsprechende Rahmensetzungen durch Schulpolitik und Schulverwaltung wie auch ohne eine breite Unterstützung durch Eltern, Schüler und Bevölkerung ist diese Aufgabe nicht zu bewältigen.

Deshalb werden in dieser Handreichung zunächst fachübergreifend Ziele, Möglichkeiten, Konstruktion und Abläufe von VERA erläutert.¹ In einem folgenden fachbezogenen Teil werden das fachspezifische Kompetenzmodell und Charakteristika eines kompetenzorientierten Unterrichts erläutert. In einem dritten Teil werden die im VERA-8-Durchgang 2009, Testheft B eingesetzten Aufgaben mitsamt ihren jeweiligen Lösungen und didaktischen Kommentierungen wiedergegeben. Ein abschließender vierter Teil widmet sich exemplarisch der Kompetenzentwicklung im Unterricht. Die Handreichung enthält somit keine Ergebnisse aus der eigentlichen Testdurchführung im März 2009; diese liegen ausschließlich den Ländern bzw. deren Behörden und Schulen vor.

Sie können diese Handreichung für Ihre persönlichen (Unterrichts-) Zwecke vervielfältigen und weitergeben. Die Aufgaben enthalten teilweise urheberrechtlich geschütztes Material (Fotografien, Grafiken, Texte etc.). Das IQB hat für die Länder bzw. deren Behörden, Schulen, Lehrkräfte, Schüler und Eltern für April 2009 bis März 2010 die nicht-

¹ Weitere grundsätzliche Informationen zu VERA finden sich auch unter <http://www.iqb.hu-berlin.de/vera>; dort auch Links zu den Informationsangeboten der Länder.

kommerziellen, räumlich und medial unbeschränkten Nutzungsrechte erworben.² Ab April 2010 dürfen die Aufgaben der Testhefte 2009 **nicht** mehr für den allgemeinen Gebrauch vervielfältigt oder elektronisch verteilt werden.³

Wir wünschen Ihnen viel Erfolg und auch viel Spaß im Unterricht mit unserer „Handreichung Vergleichsarbeiten VERA-8 (2009)“

Ihr

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen

² Trotz intensiver Bemühungen war es leider nicht für alle Materialquellen möglich, die Rechteinhaber ausfindig zu machen und zu kontaktieren, um erforderliche Veröffentlichungsrechte einzuholen. Wir bitten um Verständnis und bitten die Rechteinhaber sowie die Verlage, deren Rechte berührt sind, sich ggf. mit uns in Verbindung zu setzen. In einigen Fällen haben Rechteinhaber und Verlage nicht auf unsere Kontaktbemühungen reagiert. Auch in diesen Fällen bitten wir freundlich darum, sich mit uns in Verbindung zu setzen.

³ Eine kommerzielle Verwendung der Aufgaben – etwa im Rahmen von Verlagspublikationen – muss bei den Rechteinhabern gesondert vereinbart werden. Der Kontakt ist über das IQB möglich.

1. Fachübergreifende Erläuterungen zu den „Vergleichsarbeiten 8. Klasse“	5
2. Fachallgemeiner Teil zu den „Vergleichsarbeiten Deutsch 8. Klasse“	8
3. Testaufgaben	12
Aufgabe 1: Berta.....	12
Aufgabe 2: Satzformen.....	21
Aufgabe 3: Über Sätze nachdenken I.....	28
Aufgabe 4: Artensterben.....	30
Aufgabe 5: Polarforscher.....	40
Aufgabe 6: Amerika.....	44
4. Exemplarische Kompetenzentwicklung im Deutschunterricht: Lesekompetenz entwickeln	54
5. Literatur	64

1. Fachübergreifende Erläuterungen zu den „Vergleichsarbeiten 8. Klasse“

VERA-8 – Vergleichsarbeiten in 8. Klassen

(auch "Lernstandserhebung", "Kompetenztest", o.ä.)

Anfang März 2009 wurden in den meisten 8. Klassen der allgemein bildenden Schulen in Deutschland parallel Arbeiten in Mathematik, Deutsch und/oder Erster Fremdsprache (Englisch/Französisch) geschrieben. Dieses Vorhaben – übergreifend „VERA-8“ genannt – geht auf einen Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) zurück⁴, schließt an ähnliche Erhebungen einzelner Bundesländer in den Vorjahren an und soll fortan jährlich durchgeführt werden.

Zuständig sind jeweils die Länder. Sie organisieren den Ablauf wie auch die Auswertung in je eigener Verantwortung und trafen dabei zum Teil unterschiedliche Regelungen: So werden zum einen die Arbeiten teilweise nicht in allen Fächern verpflichtend geschrieben; zum anderen unterscheidet sich die Form der Ergebnismeldung und -berücksichtigung. Auch die Bezeichnung für VERA variiert - so z. B. als „Kompetenztest“ oder „Lernstandserhebung“.

Es gibt jedoch Rahmendaten, Materialien und Abläufe, die für alle Länder weitgehend gleich sind. Hier sind vorrangig die Testhefte und Ergänzungsmaterialien für die VERA-8-Arbeiten zu nennen, die die Länder zentral über das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) der Humboldt-Universität zu Berlin entwickeln lassen.

Die Testdurchführung und meist auch die erste Auswertung liegen bei den Lehrkräften; externe Testleiter kommen nicht zum Einsatz. Im Unterschied zu den Schulleistungsuntersuchungen „PISA“, „IGLU“ oder „TIMSS“ ist VERA *kein* Stichprobengestütztes „System Monitoring“, mit dem die Entwicklung der Leistungsfähigkeit von Teilen des Bildungssystems überwacht wird. VERA ist vielmehr ein Instrument der Unterrichtsentwicklung, mit dem die Lehrkräfte an allen Schulen die Leistungsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler über den Bezugsrahmen ihrer Klasse und Schule sowie des konkreten Lehrplans hinaus beurteilen können.

Diese vor allem klassenbezogenen kompetenzorientierten Diagnosen stellen den Lehrkräften in Ergänzung ihrer unterrichtspraktisch-professionellen Erfahrungen Ansatzpunkte für den Unterricht bereit. Zudem soll das zentrale Einbeziehen der Lehrkräfte den Anstoß für eine fachdidaktische Diskussion und Kooperation in den Kollegien und Fachkonferenzen geben, die im idealen Fall die Form einer internen Evaluation und eines kontinuierlichen Optimierungsprozesses annehmen.

Die hierfür hilfreiche Auswertung der Tests (s. u.) und die Rückmeldung der Ergebnisse an Schulen und Lehrkräfte übernehmen die Länder, wie oftmals auch eine zentrale schriftliche Unterrichtung der Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern.

VERA- Testhefte und Bildungsstandards

Für jedes der vier Fächer wurden jeweils drei Testhefte erstellt, die zwar jeweils einige Aufgaben gemeinsam haben, sich untereinander aber in ihrem Gesamt-Schwierigkeitsgrad unterscheiden: Das Heft A (oder „1“) ist als „leicht“, das Heft B (bzw. „2“) als „mittel“ und das Heft C (bzw. „3“) als „schwer“ eingestuft. Die unterschiedliche Gesamtschwierigkeit der Hefte kommt durch die jeweilige Zusammenstellung aus unterschiedlich schwierigen Aufgaben

⁴ http://www.kmk.org/schul/Bildungsmonitoring_Brosch%FCre_Endf.pdf

zustande. In allen Heften sind jedoch sowohl einfache als auch mittlere und schwierige Aufgaben zu finden, so dass individuelle Leistungsunterschiede auch innerhalb von Klassen angemessen berücksichtigt werden. Die Testhefte wurden jeweils für einen 2 x 40-minütigen Testdurchgang entwickelt.

Die Kompetenz-Orientierung des Tests ergibt sich durch die Entwicklung der einzelnen Testaufgaben auf Basis der länderübergreifenden Bildungsstandards, die von den Kultusministern als Zielvorgabe für Schülerleistungen und als Grundlage von Lehrplanentwicklung und Lehrerfortbildung ab dem Schuljahr 2004/2005 verbindlich eingeführt worden sind.

Bildungsstandards sind bekanntlich fachdidaktisch begründete und auf mittlerem Abstraktionsgrad formulierte Leistungserwartungen an die Schülerinnen und Schüler. Sie nehmen damit eine Mittelstellung zwischen sehr allgemeinen Bildungszielen einerseits und konkreten Aufgabenstellungen andererseits ein und setzen diese untereinander in Bezug. Dadurch sind sie sowohl zukunfts- und verwendungsoffen als auch gesellschaftlich konsensfähig. Die erwarteten Leistungen bestehen im Nachweis des Könnens seitens der Schülerinnen und Schüler, fachbezogene Problemaufgaben zu lösen.⁵

Bildungsstandards bestehen dreidimensional aus einer generalisierten inhaltsbezogenen Komponente („Leitidee“, „Basiskonzept“), die am ehesten den Inhalten traditioneller Lehrpläne entspricht, einer prozessual-formalen Komponente (allgemeine fachbezogene Kompetenzen) und einer eher kognitiven Komponente (Anforderungsbereiche, z. B. Anwendung/Übertragung/Kritik). Sie fokussieren auf den Kernbereich des jeweiligen Faches und zielen kumulatives, d.h. systematisch vernetztes Lernen an. Ihre Schwerpunkte legen sie stärker auf die prozessbezogenen und weniger auf die inhaltsbezogenen Kompetenzen. Wie dies im Einzelnen aussieht, wird in Teil II dieser Handreichung fachbezogen ausgeführt.

Die Bildungsstandards Deutsch sind aufgrund eines Beschlusses der Kultusministerkonferenz seit dem Schuljahr 2004/2005 bzw. 2005/2006 verbindliche Zielvorgaben für die Lehrplanentwicklung und die Lehrerbildung. Sie differenzieren nach angestrebtem Schulabschluss (HSA/MSA) und werden vom IQB in konkrete Testaufgaben umgesetzt („operationalisiert“).

Entscheidend für das Konzept der Bildungsstandards ist damit *erstens*, dass diese zwar auf eine (kumulativ zu erweiternde) Basis des theoretischen Fachwissens aufbauen, aber – aufgrund ihres Fokus auf der Lösung von fachlichen Problemen – v. a. dem tatsächlichen Handeln(-Können) und dem reflexiv-kritischen Bewerten(-Können) den entscheidenden Stellenwert einräumen. Angestrebt wird ein langfristiger Kompetenzaufbau.

Entscheidend für das Konzept der Bildungsstandards ist *zweitens*, dass diese *Output-*orientiert sind, also Zielformulierungen enthalten und lediglich Hinweise für die Lehrkräfte geben, wie diese erreicht werden können. Jede Schule bzw. Fachkonferenz soll in Form eines Schul-Curriculums einen eigenen, den jeweiligen Schülern angepassten, fördernden und differenzierenden Weg zu diesem Ziel finden.

Die den VERA-8-Arbeiten zugrundeliegenden Bildungsstandards beziehen sich auf die neunte bzw. die zehnte Klasse. Der relativ frühe Testzeitpunkt – vier Monate vor Ende der achten Klasse – ist bewusst gewählt, da auf diese Weise den Lehrkräften genügend Zeit

⁵ Das Kompetenz-Konzept der Bildungsstandards unterscheidet sich dementsprechend von den sog. „Schlüsselkompetenzen“ (fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenz) der berufspädagogischen Diskussion. Zum Konzept der Bildungsstandards s. die sog. Klieme-Expertise, zugänglich u. a. beim BMBF (http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf).

bleibt, dem Standort der Klasse im Hinblick auf den Haupt- bzw. Mittleren Schulabschluss Rechnung zu tragen und rechtzeitig Fördermaßnahmen einleiten zu können.

Der Aufbau der VERA-8-Testaufgaben

Die Testaufgaben bestehen aus einer Anleitung, einem Lesetext bzw. einer Abbildung (dem „Stimulus“) und aus teilweise mehreren Aufgabenstellungen (den „Items“). Die Items sollen möglichst unabhängig voneinander lösbar sein. Die Lösung kann in Form einer Ankreuzaufgabe, als Lücken- bzw. Kurzantwort oder mit ausführlicher Darlegung des Lösungswegs abgefordert werden.

Die in den VERA-Testheften eingesetzten Aufgaben wurden von erfahrenen Lehrkräften aus allen Schulformen und allen Bundesländern entwickelt und erprobt, von mit den Bildungsstandards vertrauten Wissenschaftlern aus den jeweiligen Fachdidaktiken bewertet und überarbeitet sowie schließlich ein Jahr vor ihrem Einsatz an einer Stichprobe von ca. 3.000 Schülern nochmals erprobt und normiert.

Dieser aufwändige, statistisch ausgewertete Vortest soll zum einen sicherstellen, dass die auf ihre fachdidaktische Güte überprüften Aufgaben fair (also z. B. geschlechterneutral, Minderheiten nicht benachteiligend etc.) und „trennscharf“ sind (d.h., dass schwierigere Aufgaben eher von stärkeren Schülern eher als von schwächeren gelöst werden). Zum anderen werden über diesen Vortest empirische „Schwierigkeitswerte“ gewonnen, die die Grundlage für die Zusammenstellung der Testhefte und die Ergebniswertung der Vergleichsarbeiten bilden.

Die statistischen Berechnungen, die die Aufgabeneignung prüfen und den Schwierigkeitswert ergeben, erfordern eine für manche Lehrkräfte ungewohnte Auswertung: Es wird nur „richtig“ oder „falsch“ gewertet; eine Teilrichtigkeit ist ebenso wie eine Gewichtung mit unterschiedlich hohen Punktzahlen nicht vorgesehen, und es wird eine oft als eng empfundene zeitliche Taktung vorgegeben. Der Verzicht auf unterschiedliche Punktzahlen liegt in der Berücksichtigung der empirisch ermittelten Schwierigkeit begründet (s.o.). Bezüglich des „Alles-oder-Nichts-Prinzips“ der Wertung der einzelnen Items sei darauf verwiesen, dass dieses zum einen durch die Kleinteiligkeit der Teilaufgaben und zum anderen durch deren Anordnung nach Schwierigkeit kompensiert wird (zu Beginn des Testheftes stehen tendenziell die eher leichten, zum Schluss die eher schwierigen Aufgaben). Auch erlaubt dieses Prinzip eine zeitökonomische Korrektur.

Bei den in VERA verwendeten Aufgaben ist schließlich zu beachten, dass es sich um *Testaufgaben* handelt; sie sollen für Überprüfungszwecke einzelne Aspekte der Bildungsstandards möglichst trennscharf, isoliert und kleinschrittig *abprüfen*. Für den Kompetenzerwerb im Hinblick auf die umfassenden Bildungsstandards sind spezifische *Lernaufgaben* jedoch grundsätzlich besser geeignet. Durch die vorliegende Handreichung soll es aber möglich werden, auch die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten für den Unterricht zu nutzen und zum Teil auch Testaufgaben kompetenzfördernd und lernwirksam im Unterricht eingesetzt werden können.

Testauswertung und Ergebnisinterpretation

Eine einfache Form der Ergebnismeldung ist die Angabe, wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler eine (Teil-)Aufgabe korrekt gelöst haben (Lösungshäufigkeit). Wenn die Lehrkräfte hierzu Vergleichswerte erhalten (z. B. Ergebnisse anderer Schulen des gleichen Typs), ist ihnen eine näherungsweise Einschätzung ihrer Klassen oder von Schülergruppen möglich.

Da jedoch von den meisten Aufgaben die Schwierigkeitsgrade bekannt sind, kann durch eine statistische Berechnung auch ein Punktwert zurückgemeldet werden. Diese Werte (wie sie auch von PISA bekannt sind) werden inhaltlich illustriert durch Beschreibungen der

Kompetenzniveaus, die den Stand der Schülerinnen und Schüler verallgemeinernd charakterisieren.

Das Testergebnis bezogen auf einzelne Schülerinnen und Schüler bedarf ergänzender diagnostischer Informationen, z. B. zum individuellen Lernfortschritt. Klassenergebnisse sind hingegen als zuverlässig und von hohem Wert zu betrachten. Um diesen Wert, der den Ausgangspunkt für eine kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung bilden kann, nicht zu gefährden, sind verengende Vorbereitungsmaßnahmen („*teaching to the test*“) sowie unzulässige Hilfestellungen bei der Testdurchführung zu vermeiden.

2. Fachallgemeiner Teil zu den „Vergleichsarbeiten Deutsch 8. Klasse“

Die didaktischen Handreichungen VERA-8 Deutsch verfolgen zwei Ziele: Sie sollen die Testaufgaben erläutern und Ihnen als Lehrerin oder als Lehrer konkrete Hinweise an die Hand geben, welche Konsequenzen aus den Ergebnissen gezogen werden können. Neben einer Kommentierung der Testaufgaben werden Sie in den Handreichungen also auch Ideen für einen Standard-orientierten Deutschunterricht finden. Eine solche Doppelfunktion erfordert die Beschränkung auf einen Schwerpunkt, in diesem Fall die Lesekompetenz. Der Grund hierfür ist die Beobachtung, dass die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in den weiterführenden Schulen vielfach weder für eine berufliche noch für eine schulische Ausbildung ausreicht, weil sie sich allzu oft noch auf Grundschulniveau befindet:

„Die Befunde der PISA- Studie haben v.a. gezeigt, dass die Lesekompetenz der 15-jährigen deutschen Schüler im internationalen Vergleich nicht nur unterdurchschnittlich ausgeprägt ist, sondern darüber hinaus auch noch eine breite Streuung aufweist. Zudem zeigt PISA, dass es deutschen Schulen – im Unterschied zu fast allen anderen teilnehmenden Ländern – bisher nicht gelingt, ungünstige häusliche Lernbedingungen von Schülerinnen und Schülern auszugleichen. (...) Insbesondere schwache Schüler müssten von den Maßnahmen zur Leseförderung profitieren, sodass nicht nur das Leistungsniveau insgesamt angehoben, sondern zudem die Leistungsvarianz innerhalb der Klasse verringert wird“ (Streblow 2004, 290).

Diese Handreichungen verstehen sich als ein Angebot,

- sich über die in VERA-8 getesteten Kompetenzbereiche zu informieren,
- einen Überblick über die Entwicklung des Lesekompetenzbegriffs von PISA 2000 bis VERA-8 2009 zu erhalten (Kapitel 1),
- einen Einblick in die Testaufgaben zu geben (Kapitel 2),
- sowie verschiedene Förderideen vorzustellen (Kapitel 3).

Es ist für das Verständnis nicht notwendig, alle Teile des Kommentars zusammenhängend zu lesen. Sie haben die Möglichkeit, je nach Schulart, Interesse und individuellen Gegebenheiten vor Ort den Kommentar selektiv und bedürfnisorientiert zu nutzen.

2.1. Die Kompetenzbereiche „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ und „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“

„Für die Schülerinnen und Schüler ist das Fach Deutsch im Rahmen ihrer schulischen Arbeit in der Sekundarstufe I von grundlegender Bedeutung:

- Texte verstehen, ihnen weiterführende, sachgerechte Informationen entnehmen,
- sich mündlich und schriftlich in unterschiedlichen Situationen verständigen,
- verschiedene Schreibformen beherrschen,

- Medien fachbezogen nutzen
- und vor allem interessiert und verständig lesen und auch Kreativität entfalten.

Das sind Voraussetzungen, die für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, für die Vorbereitung einer beruflichen Ausbildung und für die Fortsetzung der Schullaufbahn wesentlich sind“, heißt es in den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, S. 6⁶. Dieses Schlüsselzitat macht deutlich, dass konkrete Kompetenzen genannt werden, die die Schülerinnen und Schüler erreichen müssen und die zum Teil auch empirisch überprüfbar sind. Den Lehrerinnen und Lehrern ist dabei aber weitestgehend freigestellt, welche Methoden und Inhalte sie sich innerhalb dieses Lern- und Lehrprozesses bedienen. Diese pädagogische Freiheit, die Möglichkeit, die jeweilige Lerngruppe individuell auf ganz verschiedenen Wegen zum Ziel zu führen, macht den besonderen Wert der Bildungsstandards aus und stellt hohe Ansprüche an die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer. Die Förderideen in Kapitel 3 können und sollen daher nur exemplarische Vorschläge sein, wie einzelne Kompetenzen vermittelt werden können.

In den Vergleichsarbeiten Deutsch werden im Jahre 2009 zwei Kompetenzbereiche erfasst: „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ und „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“. Dies gilt für alle Testheftvarianten, wobei die einzelnen Aufgaben auf die Testhefte unterschiedlich verteilt sind. Allen Testheften gemein sind die sog. *Ankeraufgaben* „Artensterben“ (Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“) und „Über Sätze nachdenken I“ (Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“). Im Folgenden werden diese beiden Kompetenzbereiche zusammenfassend dargestellt.

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Um die Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu fördern und es ihnen zu ermöglichen, sich angemessen und kompetent in mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen zu bewegen, ist es von grundlegender Bedeutung, ihnen „(...) das komplexe Erscheinungsbild sprachlichen Handelns“ nahe zu bringen (Standards, 9). Sie sollen z.B. die Kompetenz erwerben,

- Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen zu reflektieren und bewusst zu gestalten
- Textbeschaffenheiten zu analysieren
- Leistungen von Sätzen und Wortarten zu kennen und für Sprechen, Schreiben und Textuntersuchung zu nutzen.

Um dieses grundlegende Verständnis von Sprache zu fördern, sollen sie zum einen die „Sprache im Gebrauch“, d.h. Sprache als Mittel der Kommunikation und des Denkens kennen lernen. Zum anderen sollen sie einen Einblick bekommen in die vielfältigen sprachlichen Varietäten und Modalitäten, d.h. den Unterschied von gesprochener und geschriebener Sprache, von Standardsprache, Dialekt oder Fachsprache; dieser Aspekt wird in den Standards „Sprachen in der Sprache“ genannt. Grammatik wird also nicht „im Sinne eines isolierten Begriffswissens, sondern stets im funktionalen Zusammenhang angewandt“ (ebd.).

⁶ Im Folgenden wird auf die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Beschluss vom 4.12.2003) Bezug genommen. Die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Beschluss vom 15.10.2004) unterscheiden sich zwar in einigen Punkten, aber die für diesen Kommentar wichtigen Bezugnahmen gelten für beide Bildungsstandards.

Lesen – mit Texten und Medien umgehen

„Ausgehend von der gegenwärtigen Diskussion um die Anforderungen an den Mittleren Schulabschluss leisten die Standards in der fachlichen Konkretisierung einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Lesekompetenz und Förderung von Leseinteresse und Lesefreude, nennen verbindliche Methoden und Arbeitstechniken und beziehen dabei auch die neuen Medien mit ein“ (ebd., 7). Dieses Zitat macht deutlich, welche Bedeutung die Bildungsstandards dem Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ zumessen. VERA-8 testet die folgenden Bereiche:

- Wesentliche Elemente eines Textes erfassen
- Wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden
- Eigene Deutungen des Textes entwickeln
- Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen (...)
- Medien verstehen und nutzen
- Zwischen eigener Wirklichkeit und virtuellen Welten in Medien unterscheiden

Diese Teilkompetenzen dienen dem in der Leitidee formulierten Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler über grundlegende Verfahren verfügen, Texte zu verstehen, Informationen zu gewinnen und sie kritisch zu beurteilen. Darüber hinaus sollen durch diesen Kompetenzerwerb die Lesefreude und die Lesemotivation gefördert sowie Empathie und Fremdverstehen ausgebildet werden. Folgend soll in der gebotenen Kürze eine theoretische Fundierung des Schwerpunktthemas „Förderung der Lesekompetenz“ geleistet werden, indem die Begriffe **Lesen** und **Lesekompetenz** erläutert werden.

Lesen als Prozess der aktiven Rekonstruktion von Bedeutung

In der Leseforschung besteht weitgehender Konsens über den Lesebegriff, der ganz wesentlich in der Kognitionstheorie fundiert ist. „Gegenwärtige kognitionstheoretische Modelle gehen davon aus, dass Lesen ein kognitiv konstruktiver Vorgang ist, der die aktive Bildung von Bedeutungen verlangt“ (Rosebrock/Nix 2008, 17). Diese Hervorhebung der aktiven und konstruktiven Leistungen des Lesers, einen Text mit Bedeutung zu versehen auf der Grundlage von Vorwissen, Lesemotivation und grundlegenden Lesefertigkeiten legt den Grundstein für einen didaktisch umsetzbaren Kompetenzbegriff. Welche Änderungen der Lesebegriff seit PISA 2000 erfahren hat, soll mit Blick auf Test- und Fördermöglichkeiten knapp skizziert werden.

Lesekompetenz in PISA

PISA stellt hinsichtlich der Konstruktion seiner Leseaufgaben den kognitiven Prozess der Informationsaufnahme aus Texten in den Vordergrund und fundiert dies durch einen Lesekompetenzbegriff, der sich konzentriert auf „Leseverständnis als Informationsverarbeitung und ‚Bedingung einer zielorientierten und flexiblen Wissensaneignung“ (Hurrelmann 2002, 8). Dem liegt ein Verständnis von reading literacy als Schlüsselkompetenz zugrunde, das Lesen zu einem Schwerpunkt von Unterricht und Schule macht. Den Autoren war die Engführung des Begriffes der Lesekompetenz zugunsten empirisch überprüfbarer Teilkompetenzen durchaus bewusst und warnten davor, dieses Modell nicht als didaktisches Modell misszuverstehen. Die Leistungen des kognitionstheoretischen Modells und der aus ihm hervorgehenden Aufgabenkonstruktionen liegen vornehmlich in einer aussagekräftigen Messung von Leseverstehensleistungen.

Die Reduzierung von Lesekompetenz auf den Prozess und die daran anschließende Reflexion der Informationsaufnahme wurde von vielen Seiten dazu genutzt, sich um einen Begriff von Lesekompetenz zu bemühen, der auch die Erwerbswege sowie die subjektiven und sozialen Funktionen des Lesens berücksichtigt (vgl. Rosebrock/Nix 2008, 14f.), die für die Lesedidaktik von entscheidender Bedeutung sind. Mitten in diese vielfältigen

Diskussionen hinein, an denen auch Fachverbände und Bildungsjournalisten beteiligt waren, wurden 2003/2004 die nationalen Bildungsstandards auch für das Fach Deutsch beschlossen und dienen seitdem als Orientierungspunkt für das Unterrichtsgeschehen.

Lesekompetenz in den Bildungsstandards

„Die Bildungsstandards haben Lesekompetenz sehr hoch platziert“ bemerkt Köster (2006, 219), und so finden sich Hinweise zur Lesekompetenz in nahezu allen Kompetenzbereichen. Es wird schnell sichtbar, dass das Lesekompetenzmodell der Bildungsstandards zum einem Aspekte des PISA-Modells aufgreift. So sollen die zu entwickelnden Kompetenzen ganz im Sinne von literacy als Schlüsselkompetenz dazu dienen, die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen, Leseerfahrungen zu nutzen und zwischen der Lebenswirklichkeit und den virtuellen Medien zu unterscheiden. Auch die von PISA akzentuierte konstruktive geistige Leistung beim Lesen findet sich wieder in dem Begriffspaar „Reflektieren und Bewerten“ (Standards, 15). Über dieses literacy-Konzept hinaus orientieren sich die Bildungsstandards aber auch an einem *erweiterten* Modell von Lesekompetenz, indem sie Lesemotivation wie auch Anschlusskommunikation berücksichtigen. So betrachten sie Verstehens- und Verständigungskompetenzen als Voraussetzung für die Teilnahme am kulturellen Leben, wollen die Lesefreude und das Leseinteresse fördern und zur Ausbildung von Empathie und Fremdverstehen beitragen (vgl. Köster 2006, 221).

„In ihrer fachlichen Konkretisierung leisten die Standards einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Lesekompetenz“ (Köster 2006, 220), indem beispielsweise Lesetechniken und Strategien zum Leseverstehen verbindlich gemacht werden. Auch die Rolle des Vorwissens wird explizit gemacht, etwa „die eigenen Kenntnisse mit dem Thema, dem Hauptgedanken, der Problemstellung verbinden“, „inhaltliche und methodische Kenntnisse auf unbekannte Sachverhalte sinnvoll beziehen“, „Verfahren zur Textstrukturierung kennen und selbstständig anwenden“ (Standards, 13 ff.).

Es bleibt festzuhalten, dass sich in den Bildungsstandards ein gegenüber PISA erweiterter Lesekompetenzbegriff findet, der auf einem breiten fachdidaktischen Fundament aufruht. *Alle* Dimensionen der Lesekompetenz sollen im Unterricht gefördert werden. Betont werden muss aber: „Nicht bei der eigentlichen Kompetenzdiagnostik, wohl aber bei der Analyse der Genese und bei der Gestaltung von Fördermaßnahmen ist daher dem erweiterten Konzept von Lesekompetenz Rechnung zu tragen“ (Gold 2007, 15). So spielen hinsichtlich der *Messung* von Lesekompetenz in VERA-8 2009 ausschließlich die *testbaren kognitiven Lesefähigkeiten* eine Rolle, die sich im konkreten Leseprozess abbilden und die zugleich als der Grundstein der Lesekompetenz anzusehen sind. Ohne diese können weitere Aspekte der Lesekompetenz wie Lesefreude und Kommunikation über Gelesenes nicht angemessen realisiert werden.

3. Testaufgaben

Aufgabe 1: Berta

Quelle: Canals, Cuca: Die lange Berta. Deutscher Taschenbuch Verlag 1998. S. 13-20.

Wer hat den Originaltext „Die lange Berta“ geschrieben?

G008014a

Notiere Vor- und Nachnamen.

 _____

Warum wollen alle Einwohner des Dorfs bei der Geburt von Berta dabei sein?

G008024a

- Das Wetter ist überraschend schön.
- Sie glauben an eine alte Geschichte.
- Sie erwarten ein ganz besonders großes Kind.
- Es wird viele schöne Geschenke geben.

Wonach sehnen sich Margarita, Pedro und Remedios?

G008034a,
G008034b,
G008034c

Ordne jeweils den passenden Buchstaben zu.

Einige Buchstaben bleiben übrig.

	Margarita
	Pedro
	Remedios

- A:** jünger zu sein
- B:** wieder sehen zu können
- C:** braune Augen zu haben
- D:** viel Spielzeug zu besitzen
- E:** einen klügeren Sohn zu haben
- F:** endlich zu heiraten
- G:** ganz glatte Haut zu haben

Warum streicht Juan Quintana mit dem Finger der kleinen Berta über den Fensterrahmen?

G008044a

 _____

Weshalb hat sich noch kein junger Mann Navidads in Berta verliebt?

G008054a

Die Männer finden Berta ...

- zu neugierig.
- zu schwierig.
- zu zerbrechlich.
- zu groß.

Stimmen folgende Aussagen über den Erzähler?

G008074a...
G008074e

Der Erzähler ...	richtig	falsch
heißt Juan Quintana.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bewertet auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beschreibt das Haus von Cuca Canals.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beschreibt die Ereignisse in ihrer tatsächlichen zeitlichen Reihenfolge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kennt nur die Gedanken von Berta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Der Text ist ein Auszug aus einem längeren Werk.


G008084a

Wo würde man ihn vermutlich finden?

- am Anfang eines Romans
- in einem Buch über spanische Geschichte
- am Schluss einer Erzählung
- in einer Lebensbeschreibung einer Person


Besitzt Berta die besondere Gabe, die sich die Bewohner Navidads vorstellen?
Begründe deine Meinung und beziehe dich dabei auf den Text.

G008094a

 _____

Was bedeutet „... verschlug es ihm fast die Sprache ...“? (Zeile 61)

G008105a

 _____

Der Text ab Zeile 17 bis Zeile 20 soll umformuliert werden: Hinter **sollte** folgt ein Punkt. Der nächste Satz beginnt mit **Aber**.

G008115a

Schreibe den Satz im Indikativ (Wirklichkeitsform) weiter.

Achte auch auf die richtige Zeitform.

*Es wies nichts darauf hin, dass sich die Geburt Bertas von der
anderer Kinder unterscheiden sollte. Aber _____*

Aufgabenbeschreibung

G 008: Die lange Berta					
Item	Schwierigkeit	AFB	Kompetenz	Format	Anmerkungen
1	gering	I	Informationen entnehmen	EA	Die gesuchte Information ist sofort zu Beginn des Textes verfügbar.
2	gering	I	Informationen entnehmen	GA	Die Information ist leicht zu finden, die Aufgabenoptionen erfordern aber ein genaues Lesen, da Option 2 und 4 sorgfältig unterschieden werden müssen.
3	mittel	I	Informationen entnehmen	GA	Diese Aufgabe verlangt einen beständigen Wechsel zwischen den Informationen des Textes und der Aufgabe; zudem müssen die metaphorischen Wendungen des Textes auf die Aussagen der Aufgabe bezogen werden.
4	mittel	II	Eigene Deutungen des Textes entwickeln	KA	Die Antwort erfordert ein gewisses Textverständnis, nämlich die beschriebene Handlung der Figur Juan Quintana deuten zu können. Die Schwierigkeit ergibt sich aus der freien Antwort, die eben keine möglichen Antworten vorgibt.

5	gering	I	Informationen entnehmen	GA	Die Antwort ist im Text nicht explizit zu finden, sondern muss aus der Textstelle „dass es keiner der Männer (...) dulden konnte, sich von ihr über die Schulter blicken zu lassen.“ (Zeile 5-7) erschlossen werden.
6	mittel	II	Informationen entnehmen	GA	Die Lösungen können dem Text nicht direkt entnommen werden, sondern die Aussagen müssen anhand des gesamten Textes überprüft werden.
7	mittel	III	Texte unterscheiden	GA	Die Antwort erfordert Kenntnisse über literarische Textsorten (Genres).
8	mittel	III	Eigene Deutungen des Textes entwickeln	KA	Es muss eine begründete Folgerung aus dem Text gezogen werden, wobei klar zwischen einer Eigenschaft (Körpergröße) und einer besonderen Gabe zu unterscheiden ist.
9	mittel	II	Kenntnis einer idiomatischen Wendung	KA	Es muss eine Redewendung erklärt werden, wobei dies aber durch Hinzuziehen des Kontexts geschehen kann, ohne diese Redewendung explizit zu kennen.
10	mittel	II	Kenntnis und Anwendung der grammatischen Kategorien Indikativ und Konjunktiv	KA	Die Bearbeitung dieser Aufgabe verlangt zum einen grammatische Kenntnisse (Was bedeutet Indikativ?) und zum anderen die prozedurale Fähigkeit (Können), dieses Wissen beim Umschreiben anzuwenden.

Auswertungsanleitung

Aufgabe: Berta	
Variable: G008014a	
Richtig	
	Cuca Canals
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Berta	
Variable: G008024a	
Richtig	
	Es wurde nur das 2. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Berta: Bei dieser Aufgabe kann maximal 1 Punkt erzielt werden.	
Der Punkt wird nur vergeben, wenn die Variablen G008034a, G008034b und G008034c alle richtig gelöst wurden.	
Variable: G008034a	
Position: 1. Zeile	
Richtig	
	Es wurde nur "g/G" eingetragen.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G008034b	
Position: 2. Zeile	
Richtig	
	Es wurde nur "b/B" eingetragen.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G008034c	
Position: 3. Zeile	
Richtig	
	Es wurde nur "e/E" eingetragen.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Berta	
Variable: G008044a	
Richtig	
	Die Begründung aus dem Text wird wörtlich zitiert: "Man soll (ja) nichts unversucht lassen." ODER Wörtlich oder sinngemäß wird mindestens einer der folgenden Punkte benannt: Entscheidend ist • dass der "Test der legendären Fähigkeiten" aus der Antwort hervorgeht. • dass der Vater nicht ganz sicher ist, ob die große Gabe nur eine Legende ist. • dass der Vater sehen will, ob die Tochter nicht vielleicht doch über eine besondere Gabe verfügt. • dass der Vater sichergehen will, keine Chance zu vergeben etc.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Berta	
Variable: G008054a	
Richtig	
	Es wurde nur das 4. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Berta: Bei dieser Aufgabe können maximal 2 Punkte erzielt werden.	
Der Punkt wird nur vergeben, wenn die Variablen G008074a, G008074b und G008074c alle richtig gelöst wurden.	
Variable: G008074a	
Position: 1. Zeile	
Richtig	
	Es wurde nur das 2. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G008074b	
Position: 2. Zeile	
Richtig	
	Es wurde nur das 1. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G008074c	
Position: 3. Zeile	
Richtig	
	Es wurde nur das 2. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Der Punkt wird nur vergeben, wenn die Variablen G008074d und G008074e alle richtig gelöst wurden.	
Variable: G008074d	
Position: 4. Zeile	
Richtig	
	Es wurde nur das 2. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G008074e	
Position: 5. Zeile	
Richtig	
	Es wurde nur das 2. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Berta	
Variable: G008084a	
Richtig	
	Es wurde nur das 1. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Berta	
Variable: G008094a	
Richtig	
	Nein. Begründung: Im Text weist nichts auf eine besondere Gabe hin. (Die Körpergröße ist nicht die Gabe, von der die Rede ist).
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten, insbesondere auch dann, wenn zwar mit "Nein" geantwortet wird, aber eine andere als die in der Kategorie "richtig" aufgeführte Begründung genannt wird.

Aufgabe: Berta	
Variable: G008105a	
Richtig	
	Es wird ein passendes Synonym für "verschlug es ihm fast die Sprache" notiert, z.B.: Er war so erstaunt, dass er nichts mehr sagen konnte; er war verblüfft.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Berta	
Variable: G008115a	
Richtig	
	Es wird notiert: ...in dem Augenblick, als die Wehen einsetzten, war der Himmel aufgeklart und ein (wunderschöner) Regenbogen war erschienen. ODER Es wird notiert: ... in dem Augenblick, als die Wehen einsetzten, klarte der Himmel auf und ein (wunderschöner) Regenbogen erschien.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabenbezogener Kommentar

Hierbei handelt es sich um einen literarischen Text mit den hierfür typischen Leerstellen, die die Leser vor dem Hintergrund ihrer literarischen Erfahrungen füllen müssen. Die Aufgabe testet basale und komplexere literarische Verstehensprozesse. Explizit gegebene Informationen werden lediglich in den Items G008014, G008024 und G008054 erfragt. Item G008034 erfordert ein gewisses Metaphernverständnis, z.B. „Augenlicht zurückerlangen“ ⇒ „wieder sehen können“, und Item G008105 die Fähigkeit, eine Metapher mit eigenen Worten zu umschreiben. Bei diesen Items steht das lokale Textverstehen im Vordergrund. Demgegenüber zielen die Items G008044, G00801474 a-e sowie G008084 auf globales Verstehen. Das letzte Item ist ein Beispiel für eine integrierte Sprachreflexionsaufgabe, an die sich im Unterricht die Frage nach der Wirkung der unterschiedlichen Modi (Indikativ vs. Konjunktiv) anschließen könnte. Die Aufgaben sind den Anforderungsbereichen II und III zuzuordnen; die Aufgabenschwierigkeit kann als leicht gelten. (Quelle: Canals, Cuca: Die lange Berta. Deutscher Taschenbuch Verlag 1998. S. 13-20.)

An diesem Beispiel soll gezeigt werden, wie ein literarischer Text(-auszug) durch unterschiedliche Arbeitsaufträge in seiner literarischen Qualität erschlossen werden kann. Für das basale Verständnis ist es erforderlich, die Ereignisstruktur, d.h. die erzählte Geschichte in ihren wesentlichen Aspekten zu erfassen. Dazu zählen das Erkennen der Fiktionalität, die Rekonstruktion der Zeitfolge (in diesem Fall mit einer Rückblende nach dem

ersten Abschnitt), sowie ein Verständnis der Ereignisfolge. In einem weiteren Schritt gehören dazu Annahmen über die Motive der beteiligten Figuren, also etwa warum die jungen Männer keinen Gefallen an Berta finden oder warum alle Dorfbewohner am Haus von Juan Quintana auftauchen. Von den Schülerinnen und Schüler erfordert das eine mentale Repräsentation der Geschichte, aus der dann – unter Beteiligung des Alltagswissens – Schlussfolgerungen zu ziehen sind. Die Plausibilität der angenommenen Handlungsmotive ist dann wieder am Text zu überprüfen und ggf. zu revidieren. Neben dem Unterrichtsgespräch bieten sich für die basalen Verstehensaufgaben Strategien der Textbearbeitung und für die komplexeren handlungs- und produktionsorientierte Verfahren an.

Strategien der Texterarbeitung

Um das o. a. basale Verstehen zu sichern, bieten sich mehr oder weniger stark strukturierte Methoden der Texterschließung an:

- Was wird in einem Absatz erzählt? Die Antwort kann als Zwischenüberschrift eingefügt werden.
- Welche Figuren kommen vor? Die unterschiedlichen Figuren werden farblich markiert.
- Wann spielt der Absatz? Die Antworten können auf einem Zeitstrahl abgetragen werden.

Des Weiteren können offene Fragen, spontane Deutungen oder sonstige Ideen am Rand notiert werden. Wenn ein solches Vorgehen in Einzel- oder Gruppenarbeit durchgeführt wird, sollten die Ergebnisse in jedem Fall zusammengetragen werden. Dabei sollte jede Lesart zunächst einmal akzeptiert werden, solange sie am Text zu belegen ist. Im Endergebnis sollte sich aber zeigen, dass bestimmte Lesarten ausgeschlossen werden können, weil sie nicht durch den Text gedeckt sind. Am Ende sollten alle Schülerinnen und Schüler über ein ähnliches mentales Konzept der Geschichte verfügen, d.h. die Figurenkonstellation und die Reihenfolge der Ereignisse sollten klar sein.

Einen literarischen Text umschreiben

Eine andere, weniger stark strukturierte Möglichkeit bietet die Aufgabe, den Text in eine Spielszene umzuschreiben, so wie es der handlungs- und produktionsorientiert Literaturunterricht vorschlägt. Das verlangt von den Schülerinnen und Schüler die selbständige Rekonstruktion der Geschichtenstruktur, weil nur so für einzelne Szenen beschrieben werden kann, wer was wann macht oder sagt. Wird eine solche Aufgabe in Gruppenarbeit erledigt und werden die verschiedenen Ergebnisse anschließend präsentiert, kann über unterschiedliche Lösungen unter Bezug auf den Text diskutiert werden.

Einen literarischen Text weiterschreiben

Da wir es mit einem Textauszug zu tun haben, bietet sich – vor allem für die komplexeren Verstehensprozesse – das Weiterschreiben der Geschichte an. Denn hierfür müssen beispielsweise die Handlungsmotive und unterschiedlichen Erzählstränge erkannt worden sein. Neben dem offenen, und damit eher schwierigen Schreibauftrag, die Geschichte selbständig weiterzuschreiben, bieten sich auch gezielte Schreibaufträge der folgenden Art an:

- Woher stammt die Legende, dass ein unter dem Regenbogen geborenes Kind über besondere Gaben verfügt?
- Wie erzählt der Vater seiner Tochter von den Umständen ihrer Geburt?
- Wie hat die Mutter die Geburt erlebt?
- Was macht der Arzt vor/nach der Geburt?

- Wie kommen die Dorfbewohner zu ihren Wünschen?
- Worüber unterhalten sich die Dorfbewohner später in der Kneipe?

Zu all diesen Fragen lassen sich mehrere mögliche Fortsetzungen schreiben, aber eben nicht beliebige und auch nicht beliebig viele. Ausgangspunkt für die Kneipengespräche der Dorfbewohner könnten beispielsweise ihre (enttäuschten), sehr persönlichen und individuellen Wünsche sein; der Arzt wird einen langen Heimweg über verschlammte Wege antreten. Alle Fortsetzungen müssen also ihren Ausgangspunkt in der bisher erzählten Geschichte nehmen und diese in der ihr eigenen Logik weiterführen.

Aufgabe 2: Satzformen

Einfacher Satz, Satzreihe oder Satzgefüge?

G226015a...
G226015e

Hier Buchstaben eintragen ▼	
	Sohn: Der Karl Meier hat für seinen Aufsatz eine Fünf bekommen.
	Vater: Dafür kann der Junge nichts.
	Dummheit ist erblich, die hat er von seinem Vater.
	Der ist der größte Idiot, den ich kenne.
	Sohn: Ich habe aber eine Sechs.

A: Einfacher Satz

B: Satzreihe

C: Satzgefüge

Worum handelt es sich bei dem folgenden Satz?

G226025a

Wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.

- Satzreihe
- Satzgefüge
- Hauptsatz
- Nebensatz

Worum handelt es sich bei dem folgenden Satz?

G226035a

Mit viel Willen, Disziplin und der anhaltenden Fähigkeit zur Motivation kann fast jeder Mensch bei entsprechender Vorbereitung einen Marathon schaffen.

- Satzreihe
- Satzgefüge
- Hauptsatz
- Nebensatz

Füge folgendem Satz einen Relativsatz hinzu.

G226045a

Die Frauennationalmannschaft holte 2007 zum zweiten Mal

in Folge den Fußball-WM-Titel, _____

Füge folgendem Satz einen Konjunktionalsatz (Nebensatz, der mit einer Konjunktion beginnt) hinzu.

G226055a


Ich freue mich auf die Ferien, _____

Ein Auszug aus einem Rechtschreib-Wörterbuch:


G226065a,
G226065b

durch; Präp. *mit Akk.*

Erkläre, was dieser Eintrag bedeutet.

 _____


Schreibe einen kurzen Satz mit „durch“, bei dem du die Vorgabe aus dem Wörterbuch richtig anwendest.

 _____

Kürze folgenden Satz zu einem einfachen Hauptsatz, in dem alle Informationen aus dem Nebensatz enthalten sind.

G226075a

Der Schauspieler, der zuvor krank gewesen war, konnte nun wieder arbeiten.

 _____

Ersetze im zweiten Satz das Dativobjekt durch ein Personalpronomen. Schreibe das Pronomen auf die freie Zeile.

G226085a


Der Politiker freut sich über seinen Nachfolger. Er übergibt seinem Nachfolger seine Ämter.

 _____

Im folgenden Satz soll das Geschehen betont werden.

Forme ihn deshalb ins Passiv um und achte dabei auf die richtige Zeitform.

Die Frauenmannschaft holte zum zweiten Mal hintereinander den WM-Titel.

 _____

Aufgabenbeschreibung

G 226: Satzformen				
Thema	Textsorte	Textbeschreibung	Fokus	Format
Satzformen	Beispielsätze	Thematisch eingängige, kurze und einfache Texte	Satzstrukturen kennen und verwenden Syntaktische Mittel anwenden	1 Item GK 2 Items GA 3 Items EA 4 Items KA

Auswertungsanleitung

Aufgabe: Satzformen: Bei dieser Aufgabe können maximal 5 Punkte erzielt werden. Für jede der beschriebenen Variablen gibt es einen Punkt.	
Variable: G226015a	
Position: 1. Zeile	
Richtig	
	A, a
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G226015b	
Position: 2. Zeile	
Richtig	
	A, a
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G226015c	
Position: 3. Zeile	
Richtig	
	B, b
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G226015d	
Position: 4. Zeile	
Richtig	
	C, c
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G226015e	
Position: 5. Zeile	
Richtig	
	A, a
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Satzformen	
Variable: G226025a	
Richtig	
	Es wurde nur das 2. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Satzformen	
Variable: G226035a	
Richtig	
	Es wurde nur das 3. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Satzformen	
Variable: G226045a	
Position: Schreiblinien	
Richtig	
	Jeder Relativsatz, unabhängig vom inhaltlichen Sinn, ist korrekt. Beispiel: ...der alle vier Jahre vergeben wird.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Satzformen	
Variable: G226055a	
Position: Schreiblinien	
Richtig	
	Jeder Nebensatz, der mit einer Konjunktion beginnt, unabhängig vom inhaltlichen Sinn, ist korrekt. Beispiel: ...weil ich dann endlich ausschlafen kann.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Satzformen: Bei dieser Aufgabe können maximal 2 Punkte erzielt werden. Für jede der beschriebenen Variablen gibt es je einen Punkt.	
Variable: G226065a	
Position: Schreiblinien unter "erkläre, was dieser Eintrag bedeutet"	
Richtig	
	Wörtlich oder sinngemäß wird geantwortet: "durch" ist eine Präposition mit Akkusativ / auf die der Akkusativ folgt.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G226065b	
Position: Schreiblinien unter "...richtig anwendest"	
Richtig	
	Jeder Satz mit der Präposition "durch" und folgendem Akkusativ, unabhängig vom inhaltlichen Sinn, ist korrekt. Beispiel: Durch den Ausbau der Windenergie könnte man die Umwelt schonen.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Satzformen	
Variable: G226075a	
Position: Schreibleinien	
Richtig	
	Der zuvor erkrankte Schauspieler konnte nun wieder arbeiten.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Satzformen	
Variable: G226085a	
Position: Schreibleinie	
Richtig	
	ihm
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Satzformen	
Variable: G226095a	
Position: Schreibleinien	
Richtig	
	Der WM-Titel wurde (von der Frauenmannschaft) zum zweiten Mal hintereinander geholt. ODER Zum zweiten Mal hintereinander wurde der WM-Titel (von der Frauenmannschaft) geholt.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Aufgabe testet basale syntaktische Kenntnisse, indem grammatische Ausdrücke in Bezug auf den Satzbau erfragt werden, syntaktische Strukturen erkannt oder hergestellt werden müssen. Die ersten Items setzen die Kenntnis der Begriffe „Satzreihe“, „Satzgefüge“, „Haupt- und Nebensatz“ voraus und verlangen die Anwendung der entsprechenden syntaktischen Konzepte auf die Beispielsätze. Die Items G226045a und G226055a setzen entsprechend die Kenntnis der Ausdrücke „Relativ- und Konjunktionalsatz“ voraus und erfordern die ergänzende Produktion entsprechender Sätze. Item G226065 ist ein Beispiel für eine integrative Aufgabe, weil hier Wissen aus einem Wörterbuchauszug erklärt und angewendet werden muss. Bei allen Items werden die Kompetenzen im Anforderungsbereich II getestet. So sollen die Schülerinnen und Schüler ihre sprachlichen Kenntnisse auf unbekannte Sachverhalte anwenden. Die Aufgabenschwierigkeit liegt tendenziell im mittleren Bereich. (Quelle: Eigener Text)

Aufgabe 3: Über Sätze nachdenken I

Verbinde die vier folgenden Sätze zu einem Satz. Verwende dabei unter anderem einen Kausalsatz und einen erweiterten Infinitiv mit „um zu“.

G231015a

1. Heute hatte ich früher Schulschluss.
2. Meine Mutter war noch bei der Arbeit.
3. Ich ging in den Imbiss.
4. Ich stillte meinen Hunger.



Ich war fertig mit dem Studieren der Imbisskarte. Ich lehnte mich zurück und sah mein Gegenüber am Tisch an. Ich stand schließlich auf und holte mir an der Theke einen Teller Spaghetti mit Tomatensauce. Ich setzte mich wieder an den Tisch. Der Junge gegenüber guckte mich an. Er sagte nichts.

G231025a

Die Autorin dieses Textes verwendet ausschließlich ...

- Hauptsätze.
- Satzreihen.
- Nebensätze.
- Satzgefüge.

„Der Mann reagierte in der Situation richtig. Er war sehr besonnen.“

G231035a

Welcher der folgenden Sätze entspricht dem Satz oben inhaltlich **nicht**?

Der Mann, ...

- der sehr besonnen war, reagierte in der Situation richtig.
- sich in der Situation richtig verhaltend, reagierte sehr besonnen.
- ein sehr besonnener Mensch, reagierte in der Situation richtig.
- obwohl sehr besonnen, reagierte in der Situation richtig.

Aufgabenbeschreibung

G 231: Über Sätze nachdenken I				
Thema	Textsorte	Textbeschreibung	Fokus	Format
Reflexion von syntaktischen Mitteln	Beispielsätze	Kurze, einfache Sätze	Kenntnis und Anwendung syntaktischer Mittel	2 GA 1 KA

Auswertungsanleitung

Aufgabe: Über Sätze nachdenken I	
Variable: G231015a	
Position: Schreiblinien	
Richtig	
	Die Lösung enthält einen Kausalsatz und eine Infinitiverweiterung.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten, insbesondere auch dann, wenn die Lösung nur ausschließlich einen Kausalsatz oder nur ausschließlich eine Infinitiverweiterung enthält.

Aufgabe: Über Sätze nachdenken I	
Variable: G231025a	
Richtig	
	Es wurde nur das 1. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Über Sätze nachdenken I	
Variable: G231035a	
Richtig	
	Es wurde nur das 4. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Aufgabe testet insgesamt basale syntaktische Kenntnisse. In Item G231015 müssen die vorgegebenen Sätze so umgeformt werden, dass ein Kausalsatz und eine Infinitivkonstruktion entstehen; das setzt nicht nur die Kenntnis und Anwendung der entsprechenden grammatischen Kategorien voraus, sondern auch das Erkennen der semantischen Bezüge in den Sätzen. Item G231025 verlangt die Zuordnung vorgegebener syntaktischer Kategorien auf einen Beispieltext. Item G231035 überprüft die Fähigkeit, Bedeutungsunterschiede syntaktischer Konstruktionen zu erkennen. Alle Items sind dem Anforderungsbereich II zuzuordnen, der Schwierigkeitsgrad dieser Aufgabe ist als mittelschwer einzustufen. (Quelle: Eigener Text)

Aufgabe 4: Artensterben

Quelle: Siobhan Dowling, SPIEGEL ONLINE - 16. Januar 2007

URL: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/0,1518,460041,00.html>

Warum gehen die Mitarbeiter von Edge davon aus, dass der Baiji ausgestorben ist?

G003014a

Es wurde kein Baiji gesehen bei einer ...

- kleinen Suchaktion im Dezember 2006.
- umfassenden Suchaktion im Frühjahr 2006.
- umfangreichen Suchaktion am Jahresende 2006.
- normalen Suchaktion im ganzen Jahr 2006.

Das im Text vorgestellte Projekt von Edge schützt 2007 ...

G003024a

- Reptilien.
- Säugetiere.
- Vögel.
- Amphibien.

Welche Art von Organisation verbirgt sich hinter der jeweiligen Abkürzung?
Ordne jeweils den passenden Buchstaben zu. Ein Buchstabe bleibt übrig.

G003034a,
G003034b,
G003034c,
G003034d

Hier Buchstaben eintragen	
	ZSL
	IUCN
	Edge
	BBC

A: Rundfunkgesellschaft

B: Artenschutzprojekt

C: Umweltstiftung

D: Weltnaturschutzunion

E: Zoologengesellschaft

Stimmen folgende Aussagen?

G003044a . . .

G003044e

	stimmt	stimmt nicht
Der Schlanklori ist sehr kontaktfreudig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vom Zwergflusspferd gibt es noch deutlich mehr als 3000 Tiere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Trampeltier lebt nur in der Wüste Gobi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der wissenschaftliche Name des Fingertieres leitet sich teilweise von dessen heimatlichem Lebensraum ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die genetische Spur des wahrscheinlich kleinsten Primaten der Welt stammt aus der Epoche des Miozäns.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Welche Informationen gibt der Text zu den einzelnen Tieren?

G003054a . . .

G003054e

Ordne den jeweils passenden Buchstaben zu. Ein Buchstabe bleibt übrig.

Hier Buchstaben eintragen	
	kleinster seiner Art mit riesigen Augen
	ziemliches Gewicht für seine Größe
	gilt als Unheilbringer
	Wüstenbewohner mit abwertendem Beinamen
	unauffindbares, im Wasser lebendes Säugetier

- A: ZWERGFLUSSPFERD
- B: BAKTRISCHES KAMEL
- C: HUNTER-ANTILOPE
- D: CHINESISCHER FLUSSDELFIN
- E: FINGERTIER
- F: SCHLANKLORI


Notiere aus dem Text stichpunktartig zwei Ursachen für das Artensterben der beschriebenen Tiere.

G003064a

1. _____

2. _____

„Wenn man sich das Leben der Edge-Tiere wie die Welt der Kunst vorstellt, wäre es so, als ob man die Mona Lisa verlieren würde“, sagt Jonathan Bailie. Erkläre kurz, was er damit meint.

 _____

Welche Absicht verfolgt der Autor des Textes in erster Linie?

Er will ...

- appellieren.
- informieren.
- belehren.
- instruieren.

Aufgabenbeschreibung

G 003: Artensterben					
Item	Schwierigkeit	AFB	Kompetenz	Format	Anmerkungen
G003 014	gering	I	Informationen entnehmen	GA	Die Information kann direkt, aber nicht wortwörtlich dem Abschnitt über das Baiji entnommen werden, als besondere Anforderung muss die Fragestellung sehr genau gelesen werden.
G003 024	gering	I	Informationen entnehmen	GA	Der erste Abschnitt enthält direkt und wortwörtlich die gesuchte Information.
G003 034 a-d	mittel	I	Informationen entnehmen	GA	Diese Zuordnungsaufgabe erfordert ein selektives, suchendes Lesen innerhalb des gesamten Textes.
G003 044 a-e	mittel	II	Informationen entnehmen und prüfen	GA	Es sind mehrere richtige Antworten möglich. Die Informationen sind innerhalb des Textes verstreut, so dass dieser genau und selektiv gelesen werden muss.
G003 054 a-e	mittel	II	Informationen entnehmen und strukturieren	GA	Für diese Zuordnungsaufgabe müssen Informationen über die genannten Tieren in den beiden Tabellen mit denen im Text miteinander in Beziehung gesetzt werden. Die erforderlichen Informationen sind nicht chronologisch im Text aufgelistet.

G003 064	mittel	II	zentrale Inhalte erschließen	KA	Mit dieser Aufgabe wird das Hauptthema aufgegriffen und das Verständnis der zentralen Aussagen über das Artensterben überprüft.
G003 074	mittel	II	eigene Deutungen entwickeln	KA	Hier werden von den Schülerinnen und Schülern eine Loslösung von den konkreten Inhalten und die Hinwendung zu einem zentralen Motiv des dargestellten Projekts gefordert. Das Mona Lisa-Zitat soll selbstständig reflektiert und erklärt werden. Dabei hilft die Worterklärung „Mona Lisa“ am Ende des Textes.
8	mittel	III	Verschiedene Textfunktionen unterscheiden	GA	Auf der Grundlage des eigenen Vorwissens über Textfunktionen und des Textverständnisses soll eigenständig die zentrale Intention des Textes ermittelt werden. Erleichtert wird diese durch die Vorgabe verschiedener Lösungsmöglichkeiten.

Auswertungsanleitung

Aufgabe: Artensterben	
Variable: G003014a	
Richtig	
<input type="checkbox"/>	Es wurde nur das 3. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
<input type="checkbox"/>	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Artensterben	
Variable: G003024a	
Richtig	
<input type="checkbox"/>	Es wurde nur das 2. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
<input type="checkbox"/>	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Artensterben: Bei dieser Aufgabe kann maximal 1 Punkt erzielt werden.	
Der Punkt wird nur vergeben, wenn die Variablen G003034a, G003034b, G003034c und G003034d alle richtig gelöst wurden.	
Variable: G003034a	
Position: 1. Zeile	
Richtig	
	e/E
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G003034b	
Position: 2. Zeile	
Richtig	
	d/D
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G003034c	
Position: 3. Zeile	
Richtig	
	b/B
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G003034d	
Position: 4. Zeile	
Richtig	
	a/A
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Artensterben: Bei dieser Aufgabe können maximal 2 Punkte erzielt werden.	
Der Punkt wird nur vergeben, wenn die Variablen G003044a, G003044b und G003044c alle richtig gelöst wurden.	
Variable: G003044a	
Position: 1. Zeile	
Richtig	
<input type="checkbox"/>	Es wurde nur das 2. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
<input type="checkbox"/>	Alle anderen Antworten
Variable: G003044b	
Position: 2. Zeile	
Richtig	
<input type="checkbox"/>	Es wurde nur das 2. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
<input type="checkbox"/>	Alle anderen Antworten
Variable: G003044c	
Position: 3. Zeile	
Richtig	
<input type="checkbox"/>	Es wurde nur das 2. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
<input type="checkbox"/>	Alle anderen Antworten
Der Punkt wird nur vergeben, wenn die Variablen G003044d und G003044e alle richtig gelöst wurden.	
Variable: G003044d	
Position: 4. Zeile	
Richtig	
<input type="checkbox"/>	Es wurde nur das 1. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
<input type="checkbox"/>	Alle anderen Antworten
Variable: G003044e	
Position: 5. Zeile	
Richtig	
<input type="checkbox"/>	Es wurde nur das 1. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
<input type="checkbox"/>	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Artensterben: Bei dieser Aufgabe kann maximal 1 Punkt erzielt werden.	
Der Punkt wird nur vergeben, wenn die Variablen G003054a, G003054b, G003054c, G003054d und G003054e alle richtig gelöst wurden.	
Variable: G003054a	
Position: 1. Zeile	
Richtig	
	f/F
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G003054b	
Position: 2. Zeile	
Richtig	
	a/A
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G003054c	
Position: 3. Zeile	
Richtig	
	e/E
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G003054d	
Position: 4. Zeile	
Richtig	
	b/B
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G003054e	
Position: 5. Zeile	
Richtig	
	d/D
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Artensterben	
Variable: G003064a	
Richtig	
	Es werden wörtlich oder sinngemäß mindestens zwei verschiedene der folgenden Begründungen gegeben: 1. Bedrohung von Lebensräumen durch Abholzung der Wälder. 2. Jagd (zur Herstellung traditioneller Medikamente). 3. fehlende Artgenossen (Problem Fortpflanzung). 4. Aberglaube (Unheilbringer). Die Reihenfolge spielt keine Rolle.
Falsch / nicht gelöst	

	Alle anderen Antworten, insbesondere auch dann, wenn nur eine der unter der Kategorie "richtig" aufgeführten Begründungen angegeben wird.
--	---

Aufgabe: Artensterben	
Variable: G003074a	
Richtig	
	Die Erklärung bezieht sich wörtlich oder sinngemäß auf mindestens eine der folgenden Parallelen zwischen den Tieren und der Mona Lisa: 1. beide sind einzigartig / besonders. 2. beide sind kostbar / wertvoll.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Artensterben	
Variable: G003084a	
Richtig	
	Es wurde nur das 2. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabenbezogener Kommentar

Bei diesem Sachtext handelt es sich um eine Reportage über ein Artenschutzprojekt, in dem parallel das Projekt und die zu schützenden Säugetiere vorgestellt werden. Sprachlich-stilistisch handelt es sich um eine populärwissenschaftliche Darstellung mit den typischen Reportagemerkmalen wie Personalisierung, Zitate von Experten, Fachbegriffe sowie fachliche Beschreibungen (hier: von Tierarten) und Berichte (hier: Aktivitäten der Forscher). Dadurch weist der Text eine hohe Informationsdichte auf. Insgesamt testet die Aufgabe das Leseverständnis von Fachtexten; wobei die Items G003014, G003034 a-d, G003044 a-e, G003054 a-e nach explizit gegebenen Informationen fragen und so das basale Leseverständnis testen. Die Schwierigkeit der Aufgabe „Artensterben“ liegt im mittleren Bereich. (Quelle: SPIEGEL ONLINE - 16. Januar 2007, 15:47 www.spiegel.de/wissenschaft/natur/0,1518,460041,00.html)

An diesem Beispiel soll gezeigt werden, wie dieser Sachtext (und andere Sachtexte) im Unterricht genutzt werden können, um das Leseverständnis auf unterschiedlichen Niveaus zu schulen. Eine wesentliche Aufgabe bei der Lektüre von Sachtexten – und das gilt auch und gerade für die Sachfächer – besteht darin, die dort mitgeteilten Informationen zu verstehen und unter einer bestimmten Fragestellung zu verarbeiten. Im Deutschunterricht kann sich immer auch eine textkritische Auseinandersetzung anschließen, um die Machart eines Textes oder versteckte Botschaften zu verstehen.

Einen Sachtext in eine grafische Darstellung umarbeiten

Gute Sachtexte enthalten eine nachvollziehbare Textstruktur, die die Gesamtheit der Informationen in eine bestimmte, oftmals argumentative Ordnung bringt. Wegen ihrer grundsätzlichen Linearität können Texte ihre Informationen nur nacheinander darbieten, so

dass die internen Beziehungen durch bestimmte sprachliche Mittel ausgedrückt werden müssen; so können Gegenüberstellungen beispielsweise durch die Adverbien „einerseits – andererseits“ gekennzeichnet werden; Aufzählungen etwa durch „erstens, zweitens, ...“; Begründungen werden durch entsprechende kausale Konjunktionen wie „weil, da, deshalb, ...“ eingeleitet.

Um diese Tiefenstruktur eines Sachtextes zu erkennen, bietet sich ein Verfahren an, bei dem die Schülerinnen und Schüler die wesentlichen Informationen abschnittsweise in eine grafische Darstellung übertragen, etwa ein Flussdiagramm oder eine Mindmap. Dafür muss der Text genau gelesen und müssen die Zusammenhänge rekonstruiert werden; eine solche Aufgabe fördert das gezielte Lesen und begriffliche Zusammenfassen überschaubarer Textelemente. Im vorliegenden Beispiel erkennen die Schülerinnen und Schüler so die Parallelität der Abschnitte über die bedrohten Tiere, die ihrerseits innerhalb des Textes wiederum eine Reihe oder Liste bilden. In abgewandelter Form können den Schülerinnen und Schüler auch vorgefertigte grafische Muster zum Eintragen der Informationen vorgegeben werden. Über den Einzelfall hinaus vermitteln solche Aufgaben die Systematik von Sachtexten und Textsortenkenntnisse. Zugleich eignen sie sich auch sehr gut zur Präsentation von Textinhalten vor der Klasse.

Einen Text umformen oder weiterschreiben

Die Schülerinnen und Schüler erstellen in Partnerarbeit aus dem Sachtext beispielsweise ein Interview. Der Interviewte könnte ein Vertreter der Organisation „Zoological Society of London“ und soll dem Journalisten einer bestimmten Tageszeitung darlegen, wofür seine Organisation steht und warum sie um Unterstützung bittet. Die Bewertung und Beurteilung der Arbeitsergebnisse erfolgt kriteriengeleitet, beispielsweise ob es sich erkennbar um ein Interview handelt, ob die relevanten Fakten richtig dargestellt werden oder ob die Bitte um Unterstützung umgesetzt wird.

Aufgabe 5: Polarforscher

Ein Polarforscher verbringt einige Wochen in einer Forschungsstation in der Arktis. Seine Erlebnisse schreibt er jeden Abend in sein Tagebuch.

G236015a...

G2360151

Ergänze in seinen Eintragungen die Verben, die in Klammern im Infinitiv stehen. Achte dabei auf die Personal- und Zeitform. Am Anfang findest du ein Beispiel.

Heute Morgen (gehen) ging ich wie immer von der

Unterkunft zur Messstation. In der Nacht (schneien) _____

es heftig _____, und ich (müssen) _____ mich

durch den hohen Schnee kämpfen. Da (sehen) _____ ich am

Vorratsschuppen eine Eisbärin mit einem Jungen. Offensichtlich

(riechen) _____ sie die Vorräte. Eisbären mit Jungen

(sein) _____ sehr gefährlich. Ich (nehmen) _____

also einen langen Stock und (schlagen) _____ damit auf

einen Blecheimer. Der Lärm (erschrecken) _____ die

Bären, und sie (weglaufen) _____ .

Als sie (verschwinden) _____ ,

(können) _____ ich die Messgeräte ablesen. Aber ich

(sein) _____ in Zukunft sehr vorsichtig _____ .

Aufgabenbeschreibung

G 236: Polarforscher				
Thema	Textsorte	Textbeschreibung	Fokus	Format
Tagebuch- eintrag eines Polar- forschers	Lückentext	Text mit einfachen Satzstrukturen und bekannten Wörtern.	Das Tempus „Präteritum“ in einem Textzusammenhang verwenden.	1 Item GK

Auswertungsanleitung

Aufgabe: Polarforscher: Bei dieser Aufgabe können maximal 12 Punkte erzielt werden. Für jede der beschriebenen Variablen gibt es je einen Punkt.				
Variable: G236015a				
Position: 1. und 2. Lücke				
Richtig				
	hatte ... geschneit			
Falsch / nicht gelöst				
	Alle anderen Antworten			
Variable: G236015b				
Position: 3. Lücke				
Richtig				
	musste			
Falsch / nicht gelöst				
	Alle anderen Antworten			
Variable: G236015c				
Position: 4. Lücke				
Richtig				
	sah			
Falsch / nicht gelöst				
	Alle anderen Antworten			
Variable: G236015d				
Position: 5. Lücke				
Richtig				
	roch / rochen			
Falsch / nicht gelöst				
	Alle anderen Antworten			
Variable: G236015e				
Position: 6. Lücke				
Richtig				
	sind			
Falsch / nicht gelöst				
	Alle anderen Antworten			

Variable: G236015f	
Position: 7. Lücke	
Richtig	
	nahm
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G236015g	
Position: 8. Lücke	
Richtig	
	schlug
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G236015h	
Position: 9. Lücke	
Richtig	
	erschreckte
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G236015i	
Position: 10. und 11. Lücke	
Richtig	
	liefen weg
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G236015j	
Position: 12. und 13. Lücke	
Richtig	
	verschwunden waren
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G236015k	
Position: 14. Lücke	
Richtig	
	konnte
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G236015l	
Position: 15. und 16. Lücke	
Richtig	
	werde ... sein
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabenbezogener Kommentar

Die Aufgabe verlangt die Fähigkeit, Verben nach Tempus und Person zu flektieren und grammatisch korrekt in die Textlücken einzusetzen. Der Beispielsatz am Anfang gibt eine exemplarische Lösung vor, so dass auch ohne explizite Begriffskenntnisse die Aufgabe bewältigt werden kann. Eine Herausforderung stellt die unregelmäßige Konjugation einiger Verben dar. Die Kürze und Einfachheit der Sätze tragen dazu bei, dass die Schülerinnen und

Schüler sich auf den eigentlichen Arbeitsauftrag konzentrieren können. Der Standard „Grammatische Kategorien in situativen und funktionalen Zusammenhängen verwenden“ wird im Anforderungsbereich I getestet, d.h., die Schülerinnen und Schüler sollen den Arbeitsauftrag identifizieren, ausführen und dabei ihr verfügbares Wissen zur Anwendung bringen. Der Schwierigkeitsgrad dieser Aufgabe ist als leicht einzustufen. (Quelle: Eigener Text)

Aufgabe 6: Amerika

Tom Buhrow, ARD-Fernsehjournalist, und seine Frau Sabine Stamer lebten längere Zeit in den USA. Sie schrieben ihre Erfahrungen in einem Buch mit dem Titel „Mein Amerika – Dein Amerika“ gemeinsam auf. Der folgende Text ist ein Auszug aus diesem Buch.

Lebt es sich in Amerika gefährlich?

- 1 Eines Nachts im Sommer 2004 schlägt unser Hund an. Das
Übliche, vermuten wir: Der Nachbar kommt spät nach Hause, oder
ein paar Rehe grasen im Vorgarten, oder ein Waschbär drückt sich
5 an der Mauer entlang. Das Bellen hört nicht auf. Sabine quält sich
aus dem Bett und lugt durch die Gardinen. Vor unserem Haus parkt
ein fremder Geländewagen, direkt hinter unserem Minivan. Das fällt
auf, denn wir wohnen in einer sehr ruhigen Straße, in die sich nur
selten Unbekannte verirren, schon gar nicht nachts um ein Uhr. Na,
das sind wohl die College-Kids aus der Nachbarschaft, die während
10 der Ferien ihre Eltern besuchen, denkt Sabine. Doch da sieht sie
plötzlich einen jungen Mann im weißen T-Shirt aus dem
Geländewagen heraus- und direkt in unser Auto hineinspringen. Im
nächsten Augenblick setzen sich beide Fahrzeuge in Bewegung.
„Tom! Unser Auto wird gerade geklaut!“
- 15 Wir wählen sofort den Notruf 911. Nur fünf Minuten später steht ein
massiger Polizist vor unserer Tür, ein greller Scheinwerfer bestrahlt
unsere Haustür. Officer André sieht aus, als könne sich allein
wegen seiner Statur kein Einbrecher an ihm vorbeidrücken.
Während seine Kollegin im Wagen wartet, zückt er Block und Stift,
20 um unsere Personalien aufzunehmen. Wir rollen innerlich mit den
Augen. Denn das hatten Freunde von uns auch schon erlebt:
Während sie nach einem Diebstahl gewissenhaft ihre Geburtsdaten
diktierten, verschwand der Dieb mit der Beute. Doch es dauert nur
wenige Minuten, und wir merken, dass wir der Polizei in diesem Fall
25 unrecht tun.
- „We got 'em, we got 'em, right here on Military Road!“, tönt es aus
dem Walkie-Talkie, das auf dem vorgewölbten Bauch des Polizisten
baumelt. Während wir unser Fahrzeug beschreiben und unsere
Namen buchstabieren, werden wir Ohrenzeugen der
30 Verfolgungsjagd. „Uiuuh, uiuuh, uiuuh“, heulen die Sirenen im
Funkgerät. Die Verfolger sprechen in für uns unverständlichen
Codes, der beleibte Officer übersetzt. Der Geländewagen konnte
entkommen, aber an unserem Minivan sind sie noch dicht dran.
„Oh!“, hören wir plötzlich, „jetzt sind sie gegen eine Mauer
35 gefahren.“ Und weiter geht die Jagd. Dann lassen die Täter unser
Auto offensichtlich irgendwo stehen. Die Verfolgungsjagd geht zu
Fuß weiter. Der Fahrer unseres Wagens wird schließlich von der
Polizei geschnappt, der Typ im weißen T-Shirt entkommt.
- 40 André und seine Kollegin bitten Sabine mitzukommen, um das Auto
zu identifizieren. In weniger als zehn Minuten erreicht der

Streifenwagen den Fundort. Der Minivan befindet sich in recht ungewöhnlicher Position schräg in einer Seitenstraße – mit offener Tür und einem Reifen auf dem Bürgersteig. Sabine identifiziert unsere Familienkutsche im Vorbeifahren. Ganz unbeschadet
45 scheint der Wagen das Abenteuer nicht überstanden zu haben, aber Näheres ist im Dunkeln nicht zu erkennen. Ein freundlicher Detective in leicht zerknittertem Anzug und mit nicht weniger zerknittertem Gesicht steckt seinen Kopf durchs Fenster des Streifenwagens und fragt nach einigen Details des Tathergangs.

50 Dann geht's zur Polizeistation an der Idaho Avenue. Nach zehn Versuchen findet Detective Keith den richtigen Zahlencode, um die Tür zu öffnen. Er führt Sabine in ein ebenso unordentliches wie schmutziges Großraumbüro. Dort lässt er sich auf einen Drehstuhl fallen, dem eine Armlehne fehlt, und füttert den Computer im
55 Einfingersystem mit Informationen. (...) Keith starrt auf den Bildschirm, liest Berichte, telefoniert und funkt ein bisschen herum. Zwischendurch versichert er, sie würden versuchen, Sabine nicht allzu lange aufzuhalten. Erst mal soll sie ganz genau aufschreiben, was sie gesehen hat.

60 Als sie fertig ist, ist es drei Uhr, und nichts deutet darauf hin, dass sie bald gehen darf. Keith erklärt, dass er in diesem Fall besonders sorgfältig ermittelt, weil er daran arbeite, eine Serie von Banküberfällen aus den letzten Monaten aufzuklären. Die Bankräuber benutzten vorzugsweise gestohlene Minivans zur
65 Flucht und steckten sie anschließend in Brand, um Spuren zu verwischen. Die meisten Minivan-Marken seien nur sehr unzureichend gegen Diebstahl gesichert, und es sei deshalb ein Kinderspiel, sie zu klauen, erklärt der Detective. Deshalb also ist die Polizei sofort so dynamisch in Aktion getreten: Sie glaubten, gewalttätigen Verbrechern auf der Spur zu sein.

70 Die Überfallserie hatte im Januar begonnen. Zunächst überfielen die Bankräuber eine Filiale der Bank of America im Nordwesten Washingtons, wo sie die schwangere Sicherheitsbeamtin überwältigten und 144000 Dollar erbeuteten. Das Geld war schnell
75 verprasst, und so holten sich die Männer mehr. Bis sie gefasst wurden, hatten sie sechs Banken überfallen und dabei über 360000 Dollar geraubt. Sie waren bewaffnet bis an die Zähne. Einmal feuerten sie eine Maschinengewehrsalve auf einen Polizisten ab. Nach der Festnahme brauchten die Beamten mehrere Tage, um all
80 die Pistolen, Gewehre und Munition zu dokumentieren.

An jenem Sommerabend allerdings, als der Detective den Diebstahl unseres Minivans zu Protokoll nimmt, weiß er noch nicht, dass es ein paar Wochen später zur Festnahme der Bankräuber kommen wird. Also hält er Sabine fest, für den Fall, dass noch irgendwelche
85 Fragen auftauchen. (...)

Bevor Sabine (...) einschläft, erscheinen zwei junge Polizeibeamte und melden, das Auto sei da. Ob sie einen Schraubenzieher habe, wollen sie wissen. Warum? Weil das Auto nur noch mit so einem Werkzeug zu starten und auszustellen sei, erklärt einer von ihnen
90 gelassen. Beide waren an der Verfolgungsjagd direkt beteiligt. Jetzt fachsimpeln sie darüber, ob man das gestohlene Auto in die richtige Richtung gejagt habe oder ob es nicht taktisch günstiger gewesen wäre, die Täter in eine nahe gelegene Sackgasse zu treiben. Im Hinausgehen stellt sich heraus, dass Sabine das Protokoll, auf das
95 sie die ganze Zeit gewartet hat, nicht mitnehmen darf, weil es noch von höherer Stelle abgezeichnet werden muss.

Derweil qualmt das Auto auf dem Polizei-Parkplatz röchelnd vor sich hin, eine erbärmliche Kreatur, der Motor läuft, es ist total überhitzt. Die Fahrertür ist eingedellt, die Beifahrertür und die
100 hintere Schiebetür ebenfalls. Ein Scheinwerfer ist kaputt, aus dem Armaturenbrett hängen lose Kabel. Einer der beiden Verfolger, ein kleiner Drahtiger mit Brille, setzt sich hinters Steuer, Sabine fährt im Streifenwagen hinterher. Die Beamtin am Steuer schüttelt fassungslos den Kopf, als sie versucht, dem zerbeulten Minivan zu
105 folgen. Der energiegeladene Kollege befindet sich offensichtlich noch im Verfolgungsrusch mit hohem Adrenalinausstoß. Mit über 70 Sachen heizt er durch die nächtlich verlassenen Wohngebiete. Endlich holt der Streifenwagen ihn ein. Der Drahtige hat das Fenster heruntergekurbelt und pafft eine Zigarette. Ein rasender,
110 rauchender Cop in unserem schrottreifen Auto! Vor der Haustür angekommen, wirft er die Kippe aus dem Fenster, werkelt mit dem Schraubenzieher dort herum, wo einmal das Zündschloss war, verschließt den Wagen sorgfältig und verabschiedet sich: „Es tut mir
115 Leid, dass Sie all diese Unbequemlichkeiten hatten und den Schaden. Gute Nacht!“

In den folgenden Tagen stellt sich heraus, dass der Minivan einen Totalschaden hat. Die Versicherung zahlt, und unser Hund bekommt einen großen Knochen. Wir erfahren, dass die
120 Autoknacker nicht zur Bankräuberbande gehören. Deren Kopf, der neunundzwanzigjährige Miquel Morrow, wird noch während unserer letzten Monate in Washington verurteilt – zu lebenslanger Haft plus 95 Jahre. Die jungen Leute, die unseren Minivan klauten, standen mit diesen Gewaltverbrechern offenbar nicht in Verbindung; sie waren nicht vorbestraft und hatten angeblich nur Lust auf eine
125 Spritztour.

Autodiebstahl wird in den Großstädten der Vereinigten Staaten sozusagen als Hobby betrieben. Häufig haben es die Diebe gar nicht darauf angelegt, ihre Beute zu verkaufen. Sie fahren die
130 geklauten Wagen einfach so lange, bis der Tank leer ist oder bis es ihnen langweilig wird. Selten erhalten die Eigentümer ihren Besitz unbeschädigt zurück.

Der Text handelt von einem Diebstahl. Was wurde gestohlen?

G002014a

- Ein Minivan.
- Ein Geldtransporter.
- Ein Geländewagen.
- Ein Streifenwagen.


Welche Aussagen zu diesem Text sind richtig, welche falsch?

G002024a . . .
G002024e

	richtig	falsch
Tom und Sabine sind College-Kids.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tom und Sabine müssen beide als Zeugen auf das Polizeirevier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sabine wartet vergeblich auf das Protokoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tom und Sabine bekommen ihr Eigentum unbeschädigt zurück.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toms und Sabines Hund wird belohnt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


Was befürchtet Tom, als der Officer seinen Block zieht, um seine und Sabines Personalien aufzunehmen? Antworte in einem Satz.

G002034a

 _____

Warum ermittelt die Polizei in diesem Fall besonders sorgfältig?

G002044a

 _____

Wann fand der Überfall auf eine Filiale der Bank of America im Nordwesten Washingtons statt?

G002054a

- Direkt vor Toms und Sabines Erlebnis.
- Etwa ein Jahr vor dem Autodiebstahl.
- Etwa ein halbes Jahr vor dem Autodiebstahl.
- Im Jahr 2005.

Im Text steht: „Einer der beiden Verfolger, ein kleiner Drahtiger mit Brille, setzt sich hinters Steuer ... “ (Zeilen 101 - 102).

G002064a

Dabei handelt es sich um ...

- einen Polizisten.
- einen Dieb.
- einen Journalisten.
- Keith.

Bringe folgende Ereignisse in die richtige zeitliche Reihenfolge, indem du sie nummerierst:


G002074a...
G002074g

Hier Nummern
eintragen:

Die Versicherung zahlt den Totalschaden.	
Bankräuber überwältigten eine schwangere Sicherheitsbeamtin.	
Toms und Sabines Hund bellt.	
Sabine fährt mit einer Polizistin im Streifenwagen nach Hause.	
Tom und Sabine sind Ohrenzeugen der Verfolgungsjagd.	
Sabine identifiziert ihren Minivan im Vorbeifahren.	
Miquel Morrow wird zu lebenslanger Haft und 95 Jahren verurteilt.	


Wofür bekommt der Hund einen Knochen?

G002084a

 _____

Welches Motiv geben die Täter für den Autodiebstahl an?

G002094a

 _____

Warum finden die Autoren das Leben in Amerika gefährlich?

G002104a

Nenne ein Beispiel aus dem Text.

 _____

Aufgabenbeschreibung

G 002: Amerika				
Thema	Textsorte	Textbeschreibung	Fokus	Format
Erfahrungsbericht	Prosa	Erzählender, ausführlicher Text	Informationsentnahme, Erfassen wesentlicher Elemente des Textes Eigene Deutungen des Textes entwickeln	5 Items GA 5 Items KA

Auswertungsanleitung

Aufgabe: Amerika	
Variable: G002014a	
Richtig	
	Es wurde nur das 1. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Amerika: Bei dieser Aufgabe können maximal 2 Punkte erzielt werden.	
Der Punkt wird nur vergeben, wenn die Variablen G002024a, G002024b und G002024c alle richtig gelöst wurden.	
Variable: G002024a	
Position: 1. Zeile	
Richtig	
	Es wurde nur das 2. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G002024b	
Position: 2. Zeile	
Richtig	
	Es wurde nur das 2. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G002024c	
Position: 3. Zeile	
Richtig	
	Es wurde nur das 1. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Der Punkt wird nur vergeben, wenn die Variablen G002024d und G002024e alle richtig gelöst wurden.	
Variable: G002024d	
Position: 4. Zeile	
Richtig	
	Es wurde nur das 2. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G002024e	
Position: 5. Zeile	
Richtig	
	Es wurde nur das 1. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Amerika	
Variable: G002034a	
Richtig	
	Wörtlich oder sinngemäß wird geantwortet: ... dass (während die Tat aufgenommen wird) der Dieb entkommen kann. Die Aufgabenstellung "Schreibe einen Satz" ist als Beschränkung des Umfangs zu verstehen; es muss sich nicht um (genau) einen Satz im grammatikalischen Sinne handeln.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Amerika	
Variable: G002044a	
Richtig	
	Wörtlich oder sinngemäß wird genannt: <ul style="list-style-type: none"> • <i>weil sie eine Serie von Banküberfällen aufklären will.</i> • <i>weil sie glaubt, einer Bankräuberbande auf der Spur zu sein.</i> Entscheidendes Kriterium ist (sinngemäß) "die Serie von Überfällen", bzw. "die Bande". Nur "Banküberfall" oder "Bankräuber" ist nicht ausreichend.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Amerika	
Variable: G002054a	
Richtig	
	Es wurde nur das 3. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Amerika	
Variable: G002064a	
Richtig	
	Es wurde nur das 1. Kästchen angekreuzt.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Amerika: Bei dieser Aufgabe kann maximal 1Punkt erzielt werden.	
Der Punkt wird nur vergeben, wenn die Variablen G002074a, G002074b, G002074c, G002074d, G002074e, G002074f und G002074g alle richtig gelöst wurden.	
Variable: G002074a	
Position: 1. Tabellenzeile	
Richtig	
	6
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G002074b	
Position: 2. Tabellenzeile	
Richtig	
	1
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G002074c	
Position: 3. Tabellenzeile	
Richtig	
	2
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G002074d	
Position: 4. Tabellenzeile	
Richtig	
	5
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G002074e	
Position: 5. Tabellenzeile	
Richtig	
	3
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G002074f	
Position: 6. Tabellenzeile	
Richtig	
	4
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten
Variable: G002074g	
Position: 7. Tabellenzeile	
Richtig	
	7
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Amerika	
Variable: G002084a	
Richtig	
	Wörtlich oder sinngemäß wird genannt: Es ist dem Hund zu verdanken, dass der Diebstahl gleich bemerkt wurde. Weil der Hund bellte, wurden die Diebe schnell gefasst. (Der Kausalitätsbezug zur Feststellung des Diebstahls wird explizit festgestellt.) ODER Wörtlich oder sinngemäß wird genannt: Der Hund weckte Sabine (und/oder Tom) (durch sein Bellen). (Der Kausalitätsbezug zur Feststellung des Diebstahls wird NICHT explizit festgestellt.)
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Amerika	
Variable: G002094a	
Richtig	
	<ul style="list-style-type: none"> • Lust auf eine Spritztour. • Z.124 (und / oder) 125
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabe: Amerika	
Variable: G002104a	
Richtig	
	Wörtlich oder sinngemäß wird mindestens eine der folgenden Aussagen aus dem Text genannt: <ul style="list-style-type: none"> • Autodiebstähle sind an der Tagesordnung; • es gibt offenbar mehr Gewaltverbrecher/Gewaltverbrechen; • es gibt bei Polizeieinsätzen Verfolgungsjagden; • bei Polizeieinsätzen/Verfolgungsjagden wird geschossen/die Täter sind bewaffnet.
Falsch / nicht gelöst	
	Alle anderen Antworten

Aufgabenbezogener Kommentar

Der vier Seiten umfassende Textauszug erzählt anschaulich vom Diebstahl des Autos des Erzählers, in den jedoch Hintergrundinformationen über eine Serie von Banküberfällen eingebunden sind, wodurch das Verstehen der eigentlichen Geschichte erschwert wird. Sprachlich kann der Text einem mittleren Komplexitätsgrad zugeordnet werden. Absatzbildung und Zeilennummerierungen erleichtern das Lesen und die Bearbeitung des Textes. Die Items G002014, G002024a-e, G002034, G002044 und G002094 fragen nach Informationen, die im Text explizit genannt werden; sie testen das basale Leseverständnis. Die Items G002054, G002064 und G002084 verlangen die parallele Berücksichtigung von Informationen, die an zwei verschiedenen Textstellen zu finden sind; so kann die Frage nach dem Zeitpunkt des Banküberfalls nur beantwortet werden, wenn die Aussagen in Z71 und Z1 gemeinsam verarbeitet werden. Hierbei handelt es sich um komplexere Verstehensleistungen. Das Item G00274 verlangt darüber hinaus das Erkennen der Rückblende (Analepse) in Absatz Z 71-80, denn nur so kann der Zeitpunkt des erfragten Überfalls im Verhältnis zur erzählten Zeit ermittelt werden. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe „Amerika“ ist insgesamt als mittel einzuschätzen. (Quelle: Tom Buhrow, Sabine Stamer, "Mein Amerika - Dein Amerika"; Copyright © 2006 by Rowohlt Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg, S. 130-134 (mit geringfügiger Kürzung))

4. Exemplarische Kompetenzentwicklung im Deutschunterricht: Lesekompetenz entwickeln

Aufgrund der Bedeutung des Leseprozesses für die Lesekompetenz werden die Fördermöglichkeiten in Kapitel 3 konkret auf die einzelnen Teilprozesse des Lesens bezogen (vgl. Tabelle im Anhang). Zudem sollen die weiteren Dimensionen der Lesekompetenz beachtet werden, indem auf die Determinanten Motivation, Selbstbild und Eigenverantwortung eingegangen wird. Die **Förderideen** sind nicht pauschal einzelnen Schulstufen, Schulformen oder Leistungsniveaus zugeordnet, um so den diagnostizierenden und differenzierenden Blick auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler und ihre individuelle Förderung zu schärfen. Zusätzlich zu den Ergebnismeldungen geben die didaktischen Handreichungen weitere Möglichkeiten zur **Feststellung des Leistungsstands** der einzelnen Schülerinnen und Schüler an die Hand: Im Anhang sind exemplarische Beobachtungs- und Selbsteinschätzungsbögen zu finden, die Übersichtstabelle beinhaltet zudem Diagnoseverfahren, die den einzelnen Leseprozessebenen zugeordnet sind. Das Literaturverzeichnis weist auf weitere Artikel zur Förderung der Lesekompetenz im Unterricht hin.

Die Fördermöglichkeiten gelten nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, die mit erheblichen Defiziten auf den hierarchieniedrigeren Ebenen des Lesens zu kämpfen haben, sondern berücksichtigen auch solche, die bereits über eine gute Lesekompetenz verfügen. Die Förderideen können mit dem entsprechenden Textmaterial ab der Klasse 5 eingesetzt werden. Zum anderen bieten sie aber auch Anregungen, wie auf der Grundlage der Rückmeldung der Ergebnisse von VERA-8 in Klasse 8 und 9 eine weitergehende Förderung stattfinden kann. Einige Förderideen lassen sich verschiedenen Leseprozessebenen zuordnen, sie werden aber schwerpunktmäßig dort dargestellt, wo sie besonders sinnvoll erscheinen. Die Ausführungen zu den Fördermöglichkeiten werden um Beispiele ergänzt werden, wie Testaufgaben zu Lernaufgaben im standardorientierten Unterricht werden können. Folgend soll der Leseprozess kurz skizziert werden, um dann in den einzelnen Unterkapiteln auf seine verschiedenen Prozessebenen ausführlicher einzugehen.

Der Leseprozess

Der Leseprozess besteht in Anlehnung an das kognitionstheoretische Lesemodell nach Richter/Christmann (2002) aus fünf Teilprozessen, die verschiedenen Hierarchie-Ebenen zugeordnet werden und im konkreten Leseprozess miteinander agieren. Die hierarchieniedrigen Prozessebenen laufen zu einem großen Teil automatisiert ab und sind ihrerseits in zwei Prozessebenen zu unterteilen:

- Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung
- Lokale Kohärenzbildung auf der Satzebene

Die hierarchiehohe Prozessebenen unterteilen sich in drei Ebenen:

- Globale Kohärenzbildung
- Bildung von Superstrukturen
- Erkennen rhetorischer Strategien

Das Ergebnis des Leseprozesses ist eine „(...) innere, gleichsam holistische Repräsentation des Gelesenen, das **mentale Modell**, in das neue Textmomente ständig Eingang finden, so dass es korrigiert, differenziert, insgesamt: prozessiert wird“ (Rosebrock/Nix 2008, 20, Herv. im Orig.).

4.1. Prozessebene: Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung

Diese Prozessebene beginnt bei den basalen Lesefähigkeiten: Buchstaben und Wörter werden auf der Grundlage von im Gedächtnis gespeicherten Buchstabeneinheiten identifiziert: „Die semantische Verfügbarkeit von Wörtern in ihrer Buchstabengestalt ist wichtig für die Geschwindigkeit und für die kognitive Mühelosigkeit, in der sie identifiziert werden können“ (Rosebrock/Nix 2008, 18). Zum Verstehen eines Satzes müssen Wortfolgen auf der Grundlage ihrer semantischen Relationen zu einem Satzganzen verbunden werden. Dieser Prozess wird erleichtert, wenn „Top-down“-Leistungen (wissensgeleitete Verarbeitungsrichtung) zur Unterstützung eingesetzt werden können. Es wird Vorwissen aktiviert, über das auch schon Leseanfänger verfügen wie ein differenzierter Wortschatz oder ein ausreichendes Kontextwissen. Die andere Verarbeitungsrichtung ist die textgeleitete „Bottom-up“, schwächere Leser müssen sich ganz auf die einzelnen Buchstaben oder Wörter konzentrieren, um zu einem sinnvollen Satzganzen zu kommen.

Einflussfaktoren

Wesentliche Determinanten der Lesefähigkeit sind auf dieser Prozessebene die phonologische Rekodierung, der lexikalische Zugriff, die syntaktische und semantische Analyse von Wortfolgen wie auch die Leseflüssigkeit, genannt **fluency** (Rosebrock/Nix 2006). Dieser Begriff aus der angelsächsischen Leseforschung ist in der deutschen Lesedidaktik noch nicht sehr verbreitet, stellt aber einen wichtigen Einflussfaktor auf die Leseleistung auch von schwächeren Schülerinnen und Schülern der höheren Jahrgangsstufen dar. Daten aus der Förderpraxis belegen einen direkten Zusammenhang zwischen den Einzelkomponenten der Leseflüssigkeit und dem Textverstehen. Dieser Begriff umfasst die Lesegenauigkeit, die Automatisierung, die Lesegeschwindigkeit und die Prosodie, also die Fähigkeit, einen Satz oder Text mit der angemessenen Betonung zu lesen. Die Dekodierfähigkeit ist eng verbunden mit der begrenzten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses: Defizite im Erkennen von Wörtern und ihrer Zuordnung zu Bedeutungen führen zu einer höheren Belastung im Arbeitsgedächtnis. Die Lesegenauigkeit, also die Fähigkeit zur exakten De- bzw. Rekodierung von Wörtern wie auch die Automatisierung dieser Dekodierfähigkeit sind didaktisch beeinflussbar.

Fördermöglichkeiten

Auch in den höheren Jahrgangsstufen besteht oft ein hoher Bedarf an Förderung auf den hierarchieniedrigeren Ebenen des Leseprozesses: „Anders formuliert lässt sich sagen, dass der holzschnittartige Gedanke, dass die Schüler(innen) in der Grundschule das Lesen lernen (learning to read), um dann mit dieser ausgebildeten Lesekompetenz in der Sekundarstufe die Fachinhalte lernen zu können (reading to learn) in dieser Schlichtheit einfach nicht stimmt“ (Rosebrock/Nix 2008, 32). Diese Betrachtungen sind zu ergänzen durch die hohe Bedeutung, die der Dekodierfähigkeit und der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses hinsichtlich der Leseleistung zugemessen werden müssen (vgl. Streblov 2004).

Fördermöglichkeiten sind **intensive Dekodierübungen** auf der Wortebene zur Automatisierung der Worterkennung und zum Aufbau des Sichtwortschatzes. Wertvolle Anregungen liefern hier Barbara Gasteiger-Klipcera und Christian Klipcera, die auch für ältere Schülerinnen und Schüler angewendet werden können. Zu diesen zählen z.B. Übungen zur Lautbewusstheit und Lautsynthese sowie, besonders für ältere Schüler, der Kieler Lese- und Rechtschreibaufbau von Dummer-Smoch und Hackethal (vgl. Gasteiger-Klipcera/Klipcera 2004).

Lautleseverfahren bieten die Möglichkeit, die Leseflüssigkeit wie auch die Fähigkeit zum Sequenzieren von Sätzen zu verbessern (Rosebrock/Nix 2008, 31 ff.). Lautleseverfahren sind Trainingsformen, bei denen Schülerinnen und Schüler durch lautes Lesen und Vorlesen von kurzen Texten und Textabschnitten ihre Lesefähigkeit verbessern. Es gibt zwei Formen dieses Verfahrens, die deutlich zu unterscheiden sind von der Methode des Reihum-Lesens:

- Beim **wiederholten Lautlesen** lesen die zu fördernden Schülerinnen und Schüler einem Tutor, der auch eine Mitschülerin oder ein Mitschüler sein kann, einen kurzen Text immer wieder laut vor, bis sie den festgelegten Standardwert an gelesenen Wörtern pro Minute erreicht haben. Es wirkt hier das Prinzip der Wiederholung: der Sichtwortschatz wird erweitert, die Schülerinnen und Schüler lernen auf bestimmte Signale im Text zu achten und dadurch mit angemessener Betonung zu lesen.
- Das **begleitende Lautlesen** wirkt durch das Prinzip des Modelllernens: ein kompetenterer Leser fungiert als Lesemodell und liest zusammen mit einem schwächeren Leser einen Text gemeinsam. „Der kompetentere Leser demonstriert dabei, welche Lesegeschwindigkeit dem Text angemessen ist und welche Satzteile wie sinnvoller Weise betont werden müssen“ (Rosebrock/Nix 2008, 41). Eine sehr effektive Variante stellt die Methode des „Paired Reading“ nach Keith Topping dar, die neben dem gemeinsamen Synchronlesen die Verbesserungsroutine von Lesefehlern und die Allein-Leseroutine zum schrittweisen Allein-Lesen des Tutanden betont. Nebeneffekt ist, dass der stärkere Tutor ebenfalls in seiner Lesekompetenz gefördert wird, da er seinen Leseprozess reflektieren und den Möglichkeiten seines Tutanden anpassen muss. Die Wirksamkeit dieses Verfahrens ist empirisch nachgewiesen worden.

Zur Unterstützung des Lernerfolgs können die messbaren Lernfortschritte (Lesegeschwindigkeit und Dekodiergenauigkeit) dokumentiert und für die Schülerinnen und Schüler visualisiert werden. Auch sollten im Unterricht viele Situationen geschaffen werden, die ein genaues Vorlesen nötig und attraktiv machen. Diese können darin bestehen, Vorlesestunden für jüngere Schülerinnen und Schüler zu halten, ein Lesetheater aufzuführen oder ein Hörbuch zu gestalten.

Wortschatzarbeit ist ebenfalls ein wesentlicher Faktor der Leseförderung, da durch einen großen Wortschatz das Lesetempo erheblich gesteigert und der Arbeitsgedächtnisspeicher entlastet wird (vgl. Nix 2007). Wortschatzarbeit sollte immer kontextualisiert erfolgen: „Wortschatzarbeit ist Textarbeit – alles andere bleibt Konstrukt“ (Kühn 2007, 162). „Im Unterricht wird der Tatsache, dass Wörter und Sätze erst im Textzusammenhang eine genaue Bedeutung erhalten, oft kaum Rechnung getragen“ (Spinner 2006, 120). Es geht nicht um das Ansammeln eines abstrakten Wortschatzes, sondern um die Vernetzung im mentalen Lexikon. Der Lerner soll dazu angeleitet werden, Ordnung in dem scheinbar unübersichtlichen Durcheinander von Wörtern zu erkennen und zu schaffen. Ein Dreischritt bietet sich hierfür an, der von Peter Kühn vorgeschlagen wird:

- Der Wortschatz soll aus Texten heraus entdeckt werden und mit Hilfe des Kontextes, Wörterbüchern u.ä. semantisiert werden.
- Die Wörter werden in Netzwerkmodellen gesammelt und geordnet.
- Der Wortgebrauch ist der abschließende Schritt: die Wörter sollen in mündlichen und schriftlichen Kontexten angemessen verwendet werden.

4.2. Prozessebene: Lokale Kohärenzbildung auf der Satzebene

Auf dieser Ebene werden semantische und syntaktische Relationen zwischen aufeinanderfolgenden Sätzen aufgebaut, um zu einer zusammenhängenden Textrepräsentation zu gelangen. Ein guter Leser schafft es ohne Probleme, auf dieser Ebene Sinnzusammenhänge aufzubauen, indem er durch das Herstellen von Inferenzen Leerstellen im Text sinnvoll ergänzt. Schwächere Leser hingegen, die auch nicht über Kontextwissen verfügen, hangeln sich mühsam von Satz zu Satz und können nur schwer einen sinnvollen Zusammenhang zwischen den einzelnen Sätzen herstellen.

Einflussfaktoren

Eine wichtige Determinante, die unmittelbar mit der Lesegeschwindigkeit und der Automatisierung zusammenhängt, ist auch hier die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses. Wenn zuviel Zeit und Aufwand gebraucht werden, um einen Satz zu erlesen und zu verstehen, ist die Kapazität des Gedächtnisses bis zum Erlesen des nächsten Satzes schon erschöpft und der Leser weiß nicht mehr, was am Anfang stand. Das bereichsspezifische Vorwissen bildet einen ganz erheblichen Einflussfaktor: „Besonders bemerkenswert ist die Tatsache, dass Defizite in hierarchieniedrigen Lesefähigkeitskomponenten durch angemessenes inhaltliches Vorwissen vollständig ausgeglichen werden können“ (Richter/Christmann 2002, 20). Ebenso wichtig ist es, eine semantische und syntaktische Analyse der Sätze vornehmen zu können, um sie sinnvoll verbinden zu können.

Fördermöglichkeiten

Leseflüssigkeit, Wortschatz und Arbeitsgedächtniskapazität können auf dieser Ebene, die über das reine Dekodieren hinausgeht, durch Viellese-Verfahren gesteigert werden. Als **Viellese-Verfahren** werden die Verfahren der Lesedidaktik bezeichnet, die freie Lesezeiten als verbindliche Termine im Unterricht vorsehen. Wichtig ist, dass die in dieser Zeit frei gewählte Lektüre nicht anschließend Unterrichtsgegenstand ist. „Denn man erhofft sich vom **Lesevorgang an sich** – unabhängig von der Qualität des Textes – beiläufige Effekte auf die unterschiedlichen Komponenten von Lesekompetenz“ (Rosebrock/Nix 2008, 47, Herv. Im Original). Durch die geförderte Leseflüssigkeit und -routine können die Schülerinnen und Schüler die Verbindungen zwischen Sätzen geläufiger herstellen. Häufig verwendete syntaktische und semantische Mittel zur Stiftung von Kohärenz können identifiziert und genutzt werden.

Viellese-Verfahren sind gerade für die Schülerinnen und Schüler geeignet, die im Zuge ihrer Lesesozialisation keine habituelle Lesehaltung entwickeln konnten: „Da diese buch- und bildungsfernen Schüler(innen) in der Regel in ihrer Kindheit und Jugend keine Freizeitlektüre betrieben haben und gegenwärtig betreiben, stehen sie den vielfältigen Herausforderungen der Lesekultur (...) weitgehend abtinent gegenüber“ (Rosebrock/Nix 2008, 49). Aber auch die stärkeren Leser profitieren von dieser Methode, da sie durch ihre höhere Lesemotivation auch innerhalb dieses Verfahrens mehr lesen und dementsprechend immer besser werden. Es scheint sinnvoll, die freien Lesezeiten mit verbindlichem Charakter zu versehen, was gerade für die Schülerinnen und Schüler wichtig ist, zu deren Selbstbild als Leser es eher gehört, dass sie *nicht* lesen. Verbindlichkeiten könnten aufgestellt werden hinsichtlich der individuell zu vereinbarenden Lesemenge, der Lesezeit und der Reflexion des eigenen Leseprozesses. Dies kann in Form von Lesetagebüchern geschehen, aber auch in individuellen Lerngesprächen oder Kleingruppenreflexionen.

Die Rolle des **Vorwissens** ist auf dieser Ebene ebenfalls von großer Bedeutung, da aktiviertes bereichsspezifisches Wissen dabei hilft, zu angemessenen Kohärenzen zu gelangen. Allgemein zu unterscheiden sind nach Schiefele hinsichtlich von Wissensformen thematisches Wissen, Wortschatzwissen und metakognitives Wissen (Schiefele 1996, 120). Köster weist auf, dass hinsichtlich der Lesekompetenz nicht nur formales textsortenbezogenes Wissen notwendig ist, sondern auch lexikalisches und grammatisches Wissen ebenso wie Weltwissen und Strategiewissen. Hier kann der Unterricht konkret ansetzen, indem er grammatisches und lexikalisches Wissens vermittelt (s. Wortschatzarbeit).

Testaufgaben werden zu Lernaufgaben

Die Kohärenzbildung kann gefördert werden durch die Kenntnis idiomatischer Wendungen. Diese werden am Beispiel der Aufgabe „G 206: Sprichwörter I“ gesammelt und übersetzt.

- Im Klassenverband wird exemplarisch das Sprichwort „Reden ist Silber – Schweigen ist Gold“ besprochen.
- Der Begriff „Sprichwort“ und seine Bedeutung für das Verständnis von Sprache werden erörtert.
- Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten in Gruppenarbeit eine Anzahl von Sprichwörtern (Erweiterung des Wortschatzes) und visualisieren ihre Ergebnisse auf einem Plakat.
- Sie präsentieren ihre Ergebnisse der Klasse.

4.3. Prozessebene: Globale Kohärenzbildung

„Aber komplexeres Leseverstehen fängt erst an, wenn die lokalen Kohärenzen nicht nur hergestellt, sondern auch in reduzierenden Organisationsvorgängen verdichtet und miteinander verknüpft werden“ (Rosebrock/Nix 2008, 19). Erst jetzt kann der Leser eine genaue Vorstellung davon bilden, um was es in dem Text eigentlich geht, er fügt die kleinen lokalen Kohärenzen zu einem großen Ganzen, zur globalen Kohärenz zusammen. Hierfür wendet er Makroregeln an wie Auslassen, Generalisieren und Konstruieren, um zu einer Makrostruktur des Textes zu gelangen.

Einflussfaktoren

Es gibt hinsichtlich dieser Prozessebene Determinanten, die der unmittelbaren didaktischen Intervention nicht zugänglich sind wie etwa die allgemeinen Denkfähigkeiten. Andere Determinanten hingegen sind für den Unterricht interessant, etwa das Strategiewissen der Schülerinnen und Schüler und deren Selbstbild als Leser: Wenn sie sich als kompetente Leser empfinden und Erfolgserlebnisse haben, steigert das ihr Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten. Die Frustrationstoleranz und die Leseausdauer werden gefördert und dadurch auch die Lesemotivation, ein auch von den PISA-Autoren hervorgehobener Einflussfaktor auf die Leseleistung. „Dabei bieten sich bei der Verarbeitung von Leistungsrückmeldungen vor allem bei der Leistungsattribution und bei der Wahl der Vergleichsperspektive Interventionsmöglichkeiten, um ungünstige Effekte auf das Selbstkonzept zu vermeiden“ (Streblov 2004, S. 285).

Fördermöglichkeiten

Das Vermitteln und Trainieren von **Lesestrategien** trägt wesentlich dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, globale Kohärenzen zu bilden und sich einem angemessenen mentalen Modell des Textes zu nähern. „Lesestrategien werden als ‚mentale Werkzeuge‘ angesehen, mit denen die Schüler(innen) die hierarchiehohe Verstehensanforderungen von Texten während des Lesens auf verschiedenen kognitiven Ebenen gezielt unterstützen können“ (Rosebrock/Nix 2008, 59) Bezeichnenderweise erweisen die PISA-Befunde ebenfalls, dass das Strategiewissen einen erheblichen Faktor für die Leseleistung darstellt. Hinsichtlich der Lesestrategien kann grundsätzlich unterschieden werden zwischen organisierenden Lesestrategien und elaborierenden Lesestrategien (vgl. Souvignier/Küppers/Gold 2003, Becker-Mrotzek/Drommler 2006).

- Die *organisierenden* Strategien wendet der Leser an, um die Informationen des Textes zu strukturieren und auf ihre wesentlichen Aussagen zu reduzieren. Zu ihnen zählt, wichtige Textstellen zu markieren, Überschriften zu formulieren, Zusammenfassungen zu schreiben, Argumentationsstrukturen zu markieren etc.
- Die *elaborierenden* Strategien helfen, über die unmittelbare Textebene hinauszugehen, das Vorwissen zu aktivieren und neue Informationen zu generieren. Zu diesen Strategien gehört z.B., vor der Lektüre Fragen oder Voraussagen über den Textinhalt zu

formulieren, Textstellen zu visualisieren, eigene Leseerfahrungen zu notieren und das Gelesene mit einem zweiten Text zu vergleichen.

- Nach Rosebrock/Nix sind auch noch *wiederholende* Lesestrategien von Bedeutung, da sie dem Leser dabei helfen, sich erneut intensiv mit dem Text auseinanderzusetzen. Zu diesen Strategien gehört, dass der Text ein zweites Mal gelesen wird, z.B. unter der Frage, was bei der erneuten Lektüre auffällt, welche Fragen weiterhin offen geblieben sind.

Folgend sollen Strategieprogramme vorgestellt werden, deren Nutzen evaluiert worden ist, aber: „Es ist (...) wichtig, das Vermitteln und Üben von Strategien genau da in die Lektüre von Fachtexten im Unterricht zu integrieren, wo diese Techniken auch den leseschwachen Schülern nützlich sind. Werden Schülern kognitive Strategien isoliert vermittelt – losgelöst von den Texten, die ihre Anwendung erfordern, und ohne weitere Unterstützung, werden Schüler nicht zu leistungsstarken und unabhängigen Lesern“ (Gaile 2006, 47).

Das *Lesestrategieprogramm „Reziprokes Lehren“* kann schon ab der 5. Klasse durchgeführt werden, dient aber auch in den älteren Jahrgängen dazu, die Textverarbeitungskompetenz wesentlich zu fördern (vgl. Brunstein/Demmrich 2004). Es konzentriert sich auf vier Lesestrategien, wobei ordnende wie auch elaborierende Strategien integriert werden (Fragen, Zusammenfassen, Klären und Vorhersagen/Antizipieren). Ziel ist es, einen eigenverantwortlichen Lernprozess anzustoßen, wobei der Erkenntnisdialog in der Kleingruppe eine wesentliche Rolle spielt. Die Strategien werden vom Lehrer eingeführt, indem er sie selber modellhaft an einem Text anwendet. Es werden Gruppen von ca. fünf Schülerinnen und Schülern gebildet, Gruppenregeln erarbeitet und anschließend wird die Rolle des Lehrers von je einem Schüler aus einer Gruppe übernommen. Wichtig ist, dass dieser Rollenwechsel langsam und behutsam geschieht: „Der Lehrer gibt zunächst Hilfestellung und zieht sich dann langsam zurück. Diese Methode wird auch als *Scaffolding* bezeichnet“ (Streblov 2004, 293). Diesem Strategieprogramm werden, empirisch belegt, ausgezeichnete Effekte auf die Lesekompetenz zugeschrieben.

Auch die Effektivität des *Lesestrategieprogramms „Wir werden Textdetektive“* (Souvignier/Küppers/Gold 2003) wurde speziell für den Einsatz an der Regelschule konzipiert und empirisch evaluiert. Sieben Lese- und Lernstrategien werden eingeführt, wobei hier ein Schwerpunkt gelegt wird auf die Vermittlung von Metawissen hinsichtlich dieser Strategien. Jede Strategie wird als Detektivmethode eingeführt und ihr Ablauf, ihre Begründung und ihre Anwendungsbedingungen mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet. Sie erhalten passend zu jeder Strategie ein Detektivkärtchen.

Eine weitere Texterarbeitungsmethode stellt das *„Lesen durch Schreiben“* nach Helmuth Feilke (2002) dar. Diese Strategie ist vor allem für leistungsstarke Schüler geeignet. Die Schüler sollen sich schreibend mit einem Text auseinandersetzen, denn: „Aus der Leseforschung gibt es deutliche Hinweise darauf, dass die Verarbeitungstiefe und mit ihr auch die Aneignung der Bezugstexte mit dem Umfang des eigenen Schreibens zunimmt. (...) Die Tiefe der Verarbeitung aber profitiert weit mehr vom Neuformulieren als vom Umformulieren“ (Feilke 2002, 59). Einen Schwerpunkt dieser Texterarbeitungsmethode bildet das eigene wie auch das kooperative Formulieren zu Texten. Durch die Hinzunahme eines weiteren Bezugstextes zum selben Thema wird es nötig, Makrostrukturen wie Elaborieren und Reduzieren anzuwenden, um die Hauptaussagen miteinander vergleichen zu können.

Testaufgaben werden zu Lernaufgaben

Das Lesestrategieprogramms *„Reziprokes Lehren“* nach Anke Demmrich und Joachim Brunstein (ab 5. Klasse möglich) wird am Beispiel der Aufgabe „G003: Artensterben“ eingeübt.

- Die vier Lesestrategien werden modellhaft nacheinander vom Lehrer/von der Lehrerin eingeführt und hierbei die Methode des „lauten Denkens“ verwendet: Der Lehrer/die Lehrerin beschreibt anhand eines Beispieltextes genau, wie er/sie eine Lesestrategie anwendet und verbalisiert dabei das eigene gedankliche Vorgehen.
- Einzelne Schülerinnen und Schüler machen die Methode unter Anleitung des Lehrers/der Lehrerin vor.
- Die ersten beiden Schritte werden wiederholt, die Methoden werden jetzt aber gleichzeitig auf einen Text angewendet. So soll Wissen darüber vermittelt werden, wann welche Strategie einzusetzen ist.
- Es werden Kleingruppen von ca. fünf Schülerinnen und Schülern eingeteilt und Regeln für die Gruppenarbeit vereinbart. Dazu gehört, dass jeder Text abschnittsweise vorgelesen wird und für jeden Abschnitt ein „Lehrer“ bestimmt wird. Dieser soll seine Mitschülerinnen und Mitschüler anhand von Merkkärtchen, auf denen die Lesestrategien notiert sind, auffordern, eine für diesen Abschnitt geeignete Strategie anzuwenden. Ein Beispiel kann sein: „Lies die Überschrift. Wie könnte es weitergehen?“. Außerdem muss die Schülerin bzw. der Schüler in der Rolle des Lehrers seinen bzw. ihren Mitschülerinnen und Mitschülern eine Rückmeldung geben über die Qualität der Ausführung und die Richtigkeit der Antwort.
- Der Lehrer übernimmt zunächst selbst diese Rolle, gibt sie dann aber nach und nach an die Kleingruppe ab, begleitet aber weiterhin mit Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler die Gruppenarbeit.
- Das Verfahren wird anhand des VERA-Aufgabentextes „Artensterben“ von den Schülerinnen und Schülern in Kleingruppen angewendet.
- Es schließt sich eine Selbstreflexion an: „Wie habe ich den Text verstanden?“
- Die Selbsteinschätzung wird durch die Bearbeitung der VERA-Aufgaben überprüft.
- Die Lösung wird in der Gruppe diskutiert und die Effizienz der gemeinsamen Textbearbeitung reflektiert.

4.4. Prozessebene: Bildung von Superstrukturen

Diese Leseprozessebene beinhaltet die Fähigkeit zur Konstruktion einer globalen Ordnung von Texten. Diese Ordnung ist unabhängig vom konkreten Inhalt eines Textes und umfasst in Form von Regeln und Kategorien (Superstrukturen), die im Gedächtnis abgespeichert sind, allgemeines Wissen über Texte. Dieses Wissen steuert dann in Form von Erwartungshaltungen den Leseprozess; denn der Leser besitzt Kenntnisse darüber, wie Texte dieser Art ungefähr „funktionieren“.

Einflussfaktoren

Sprach-, Text- und Weltwissen sowie domänenspezifisches Wissen über Sachtexte und literarische Genres sind maßgeblich daran beteiligt, Superstrukturen bilden zu können.

Fördermöglichkeiten

Das Bilden von Superstrukturen, von einer globalen Ordnung von Texten, die losgelöst ist vom konkreten Inhalt, kann durch ein differenziertes Wissen über Textsorten und der für sie charakteristischen Textstrukturen gefördert werden. Hinsichtlich des Literaturunterrichts ist das ein Vorgehen, das im Deutschunterricht als sehr etabliert gelten kann: „Hier leistet der Literaturunterricht unmittelbar Lesedidaktik, indem er systematisch den Aufbau von literaturspezifischen Superstrukturen einfordert“ (Rosebrock/Nix 2008, 117).

Es scheint aber ein eindeutiges Desiderat hinsichtlich der Vermittlung von Textorganisationsformen von Sachtexten zu bestehen, was auch speziell den Fachunterricht anbelangt. Gerade Sachtexte folgen sehr unterschiedlichen Textstrukturen, um ihren Inhalt darzustellen. Dies können Gegenüberstellungen oder lineare Auflistungen sein wie auch die Entfaltung verschiedenster Aspekte eines Gegenstands im Sinne einer Mindmap. Diese Strukturen zu kennen und zu erkennen erleichtert die Erschließung im ganz besonderen Maße (vgl. Groeben/Christmann 2002).

Testaufgaben werden zu Lernaufgaben

Die Darstellung von Textstrukturen wird anhand der Aufgabe „G 003: Artensterben“ eingeübt.

- Dem oben erarbeiteten Text „Artensterben“ wird ein weiterer Sachtext zur Seite gestellt, der das Thema ebenfalls behandelt.
- Der Aufbau der beiden Texte wird durch schematische Darstellungen in Gruppenarbeit visualisiert.
- Die Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse und reflektieren mit den Mitschülerinnen und Mitschülern die Angemessenheit der Darstellung.
- Durch das textvergleichende Vorgehen kann thematisiert werden, nach welchen unterschiedlichen Mustern verschiedene Sachtexte aufgebaut sein können, wie Argumentationen und Darstellungen vorgenommen werden.

4.5. Prozessebene: Erkennen rhetorischer Strategien

Auf dieser hierarchiehöchsten Ebene nimmt der Leser eine Metaperspektive ein und versucht, die rhetorischen, stilistischen und argumentativen Strategien zu ermitteln, mit deren Hilfe der Autor seine Textintention umzusetzen sucht. Somit bilden die Kenntnis und das Ermitteln von Darstellungsstrategien die wesentlichen Anforderungen.

Einflussfaktoren

Eine wesentliche Determinante ist die Fähigkeit, auf der Grundlage von Vorwissen Textstrukturen und rhetorische Mittel eines Textes aus einer kritischen Distanz heraus zu reflektieren.

Fördermöglichkeiten

Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren können die Fähigkeit fördern, sich den **Darstellungsintentionen** von generell bedeutungsoffenen literarischen Texten zu nähern. Diese Verfahren ermöglichen es, dass die Schüler produktiv mit ihrem mentalen Modell des Textes umgehen und dabei dieses Modell, auch durch den Austausch mit den Deutungen der Mitschülerinnen und Mitschüler, festigen, variieren oder ausweiten.

Testaufgaben werden zu Lernaufgaben

Anhand des Textauszugs der Aufgabe „G008: Die lange Berta“ kann in einige dieser handlungs- und produktionsorientierte Verfahren eingeführt werden. Mögliche Aufgaben könnten sein:

- „Berta Quintana führt ein Tagebuch. Schreibe einen Tagebucheintrag für sie.“
- „Die Lebensgeschichte der Berta Quintana soll verfilmt werden. Schreibe eine Szene aus dem Drehbuch und probe sie mit Klassenkameraden.“
- „Was wäre, wenn Berta wirklich über magische Kräfte verfügen würde? Schreibe die Geschichte um.“
- „Wie fühlt sich Berta in diesem Text? Schreibe ein Gedicht.“

4.6. Förderung der Lese- und Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler als eigenverantwortliche Lerner in einem kompetenzorientierten Unterricht

Ein kompetenzorientierter Unterricht im Sinne der Bildungsstandards erfordert einen Lerner, der seinen eigenen Lernprozess kritisch begleiten und reflektieren kann. Wichtige Faktoren sind eine angemessene Lese- und Lernmotivation wie auch die Fähigkeit zur Metakognition und -kommunikation. Der Grundschulverband hat ausgeführt, was es braucht, um als Schülerin und Schüler Selbstkompetenz zu entwickeln. „Selbstkompetenz beinhaltet die Fähigkeit und die Bereitschaft, das eigene Potenzial (Begabung, Anstrengungsbereitschaft, Motivation, Haltung zu sich und der Welt usw.) zu entwickeln“ (Barnitzky/Bosse/Gravelaar 2007, 7). Diese Überlegungen können ohne Probleme auf die Sekundarstufe 1 übertragen werden. Die folgenden Förderbeispiele sind auf diese Jahrgangsstufen ausgelegt.

Selbsteinschätzung

Die Schülerinnen und Schüler müssen in der Lage sein, ihren eigenen Lernstand, ihre Schwächen und Stärken zu erkennen, um ihr Lernen zu gestalten. Die Arbeit mit Selbsteinschätzungsbögen ist ein probates Mittel, um ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Fähigkeiten zu reflektieren, losgelöst von Notendruck und sozialen Vergleichen. Diese Selbsteinschätzungsbögen können von den Lehrerinnen und Lehrern oder der Fachgruppe auf der Basis der Bildungsstandards konzipiert werden und mit den Schülerinnen und Schülern individuell besprochen werden, um die eventuell verschiedenen Wahrnehmungen abgleichen zu können. Im Anhang finden Sie Beispiele für solche Bögen.

Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen

Auf der Grundlage der Kenntnis des eigenen Lernstands können die Schülerinnen und Schüler ein Lernvorhaben formulieren und dies im Verlauf der weiteren Arbeit stets reflektieren. Hierfür bietet sich beispielsweise ein Lerntagebuch an. Es kann zur konkreten Förderung der Lesekompetenz auch zu einem integrierten Lese-Lerntagebuch umgestaltet werden.

Motivation

Die (Lese-)Motivation ist, belegt durch PISA, eine wichtige Determinante von Leseleistung. Eine Steigerung der Lesemotivation kann entstehen durch dokumentierte Erfolgserlebnisse

auch auf den niedrigeren Ebenen der Lesekompetenz ebenso wie durch Verfahren der Leseanimation. Zu nennen sind z.B. die Zusammenarbeit mit öffentlichen Bibliotheken, Viellese-Verfahren, Einrichtung von Leseecken, Führen eines Lesepasses, Buchvorstellung und die Einrichtung einer Schulbibliothek. Erst wenn eine ganze Schule zur „Lesenden Schule“ wird, sind die Bemühungen einzelner engagierter Lehrerinnen und Lehrer von wirklicher Tragweite.

Wichtig ist, dass diese Verfahren besonders für Schülerinnen und Schüler geeignet sind, die schon über ein hinreichend gefestigtes Bild von sich als Leser verfügen. Bei lesechwachen Schülerinnen und Schülern gilt meist, dass diese ein Bild von sich als „Nichtleser“ haben, das durch ihre Misserfolge bestärkt wird. Diese Schülerinnen und Schüler hat besonders das Programm im Blick, das abschließend noch kurz vorgestellt werden soll:

Das Programm *„Lesen macht schlau“*, das im kalifornischen Lehrerfortbildungsinstitut von Ruth Schoenbach und Kolleginnen entwickelt und von Dorothee Gaile am hessischen Amt für Lehrerbildung nach Deutschland gebracht wurde, vereint alle genannten Förderkomponenten zu einem zusammenhängenden Programm. Die Zielgruppe sind speziell die Leser, die in den höheren Jahrgangsstufen noch eklatante Schwierigkeiten hinsichtlich des Lesens haben: „Wer sich auf dieses Programm einlässt, macht Ernst mit dem Erwerb besserer Leseleistungen – Lehrkräfte wie Schüler(innen) unterschreiben einen Vertrag, der sie zur Kooperation und der Aufgabe verpflichtet, ein ganzes Schuljahr der Anstrengung widmen, die Leseleistung nachhaltig zu verbessern. Lesen wird zur Hauptsache“ (Rosebrock/Nix 2008, 129). Dieser einjährige Kurs betont die verschiedenen Dimensionen des Lesens und legt einen besonderen Fokus auf den metakognitiven Diskurs: „Durch Metakognition entwickeln Leselehrlinge ein Bewusstsein für die bei ihnen ablaufenden Leseprozesse und die Tatsache, dass es überhaupt Leseprozesse gibt“ (Gaile 2006, 39). Die Autorinnen legen besonderen Wert auf das Schaffen einer sicheren Lesegemeinschaft, die den wichtigen metakognitiven und oft sehr persönlichen Diskurs stützt.

5. Literatur

Barnitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (Hgg.) (2004): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Frankfurt a.M.

Barnitzky, Jens (2004): Wie Kinder lernen können, ihre Anstrengungen und Erfolge zu würdigen – ein Lerntagebuch. In: Barnitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (2004), S. 100-110

Barnitzky, Jens/Bosse, Ulrich/Gravelaar, Gisela (2007): Pädagogische Leistungskultur: Ästhetik, Sport, Englisch; Arbeits-/Sozialverhalten. Frankfurt a.M.

Baumann, Monika (2002): Lesetests. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (2002), S. 869-882

Baumann, Jürgen/Müller, Astrid (2002): Experten und Anfänger lesen gemeinsam. Lesen und Verstehen von Sachtexten durch wechselseitiges Lehren und Lernen. In: Praxis Deutsch, Heft 176, S. 44-48

Baumann, Jürgen/Müller, Astrid (2005): Lesen beobachten und fördern. In: Praxis Deutsch, Heft 194, S. 6-13

Becker-Mrotzek, Michael/Drommler, Rebecca (2006): Texte lesen. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Kusch, Erhard/Wehnert, Bernd (Hgg.): Leseförderung in der Berufsbildung. Duisburg (KöBeS Heft 2 = Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik), S. 17-44

Becker-Mrotzek, Michael (2006): Sachtexte lesen (lernen). In: Efing, Christian/Janisch, Nina (2006), S. 107-132

Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.) (2007): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze-Velber

Böhnisch, Martin (Hg.) (2008): Didaktik Deutsch Sonderheft Nr. 2. Hohengehren

Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hgg.) (2006): Didaktik der Deutschen Sprache. Band 2. Paderborn

Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (2002): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2002), S. 150-173

Demmrich, Anke/Brunstein, Joachim (2004): Förderung sinnverstehenden Lesens durch „Reziprokes Lehren“. In: Lauth, Gerhard/Grünke, Matthias/Brunstein, Joachim (2004), S. 279-290

Drommler, Rebecca/Linnemann, Markus/Becker-Mrotzek, Michael/Haider, Hilde/Stevens, Tobias/Wahlers, Judith (2006): Lesetest für Berufsschüler/innen. LTB-3 Duisburg

Efing, Christian/Janisch, Nina (Hgg.) (2006): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven. Paderborn

Feilke, Helmuth (2002): Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten. In: Praxis Deutsch, Heft 176, S. 58-64

Gaile, Dorothee (Hg.) (2006): Schoenbach, Ruth/Greenleaf, Cynthia/Cziko, Christine/Hurwitz, Lori: Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Berlin

- Gaiser, Gottlieb/Münchenbach, Siegfried* (Hgg.) (2006): Leselust dank Lesekompetenz. Leseerziehung als fächerübergreifende Aufgabe. Donauwörth
- Gold, Andreas* (2006): Wir werden Textdetektive. Lehrermanual. Göttingen
- Gold, Andreas* (2007): Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr. Göttingen
- Gravert-Götter, Helga* (2005): Wer liest was? Lesen beobachten mit dem LesePASS. In: Praxis Deutsch, Heft 194, S. 28-30
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina* (Hgg.) (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München
- Grütz, Doris/Pfaff, Harald* (2006): Sachtexte in der Hauptschule verstehen – vom Vorrang des Mündlichen. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide), Heft 1, S. 53-63
- Hurrelmann, Bettina* (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch, Heft 176, S. 6-18
- Hurrelmann, Bettina* (2007): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (2007), S. 18-29
- Kämper-van den Boogaart, Michael/Pieper, Irene* (2008): Literarisches Lesen. In: Böhnisch, Martin (2008), S. 46-66
- Klipcera, Christian/Gasteiger-Klipcera, Barbara* (2004): Aufbau von Lesefertigkeiten. In: Lauth, Gerhard/Grünke, Matthias/Brunstein, Joachim (2004), S. 268-279
- Köster, Juliane* (2006): Bildungsstandards und Lesekompetenz. In: Gaiser, Gottlieb/Münchenbach, Siegfried (2006), S. 219-231
- Kühn, Peter* (2007): Evaluation rezeptiver und produktiver Wortschatzkomponenten. Plädoyer für textuelle und konstruktivistisch angelegte Wortschatzaufgaben. In: Willenberg, Heiner (2007), S. 159-167
- Lauth, Gerhard/Grünke, Matthias/Brunstein, Joachim* (Hgg.) (2004): Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie. Hogrefe
- Menzel, Wolfgang* (2002): Lesen lernen dauert ein Leben lang. Methoden zur Verbesserung der Lesefähigkeit und des Textverständnisses. In: Praxis Deutsch, Heft 176, S. 20-24
- Nix, Daniel* (2007): Vorleseübung als Wortschatztraining. In: Willenberg, Heiner (2007), S. 157-159
- Richter, Tobias/Christmann, Ursula* (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2002), S. 25-58
- Rosebrock, Cornelia* (2007): Anforderungen von Sach- und Informationstexten. Anforderungen literarischer Texte. In: Bertschi – Kaufmann, Andrea (2007), S. 50-65
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel* (2006): Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und –didaktik. In: Didaktik Deutsch, Heft 20, S. 90-111

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen Leseförderung. Hohengehren

Rupp, Gerhard/Bonholt, Helge (2004): Mit dem Stift zum Sinn. Schreiben als Lesestrategie. In: Praxis Deutsch, Heft 187, S. 48-52

Schiefele, Ulrich (1996): Motivation und Lernen aus Texten. Göttingen

Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hgg.) (2004): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden

Souvignier, Elmar/Küppers, Judith/Gold, Andreas (2003): Wir werden Textdetektive: Beschreibung eines Trainingsprogramms zur Förderung des Leseverstehens. In: Didaktik Deutsch, Heft 14, S. 21-35

Spinner, Kaspar (2002): Über PISA-Aufgaben nachdenken. In: Praxis Deutsch, Heft 176, S. 50-52

Spinner, Kaspar H. (2006): Vermittlung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. In: Gaiser, Gottlieb/Münchenbach, Siegfried (2006), S. 120-127

Streblov, Lilian (2004): Zur Förderung der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (2004), S. 275-306

Voss, Andreas/Blatt, Ingrid (2005): Lesetests für die Grundschule. Ein Überblick. In: Praxis Deutsch, Heft 194, S. 54-59

Willenberg, Heiner (2004): Lesestrategien. Vermittlung zwischen Eigenständigkeit und Wissen. In: Praxis Deutsch, Heft 187, S. 6-15

Willenberg, Heiner (Hg.) (2007): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Hohengehren

Willenberg, Heiner (2007): Lesestufen – Die Leseprozestheorie. In: Willenberg, Heiner (2007), S. 11-23

Willenberg, Heiner (2007): Der Lehrer als Meisterleser. In: Willenberg, Heiner (2007), S. 181-187

Willenberg, Heiner (2007): Der vergessene Wortschatz. In: Willenberg, Heiner (2007), S. 148-156

Aufgabentext zu Berta:

Canals, Cuca: Die lange Berta. Deutscher Taschenbuch Verlag 1998. S. 13-20.

Aufgabentext Artensterben:

Siobhan Dowling, SPIEGEL ONLINE - 16. Januar 2007

URL: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/0,1518,460041,00.html>

Aufgabentext Amerika:

Tom Buhrow, Sabine Stamer, "Mein Amerika - Dein Amerika"; Copyright © 2006 by Rowohlt Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg, S. 130-134 (mit geringfügiger Kürzung)