



Leistungserhebungen im Fach Deutsch

Eine Handreichung für Lehrkräfte



REALSCHULE

Impressum

Erarbeitet im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus.

Leitung des Arbeitskreises:

Wolfgang Kolb ISB

Mitglieder des Arbeitskreises:

Matthias Grom	Staatliche Realschule Bad Kissingen
Yvonne Hartwig	Staatliche Realschule Regensburg II
Judith Heugel	Staatliche Realschule Erding
Dr. Hans-Peter Kempf	Staatliche Realschule Würzburg I
Petra Stich	Staatliche Realschule Burglengenfeld

In dieser Publikation wird auf externe Internetangebote hingewiesen, die aufgrund ihres Inhalts pädagogisch wertvoll erscheinen. Wir bitten jedoch um Verständnis, dass eine umfassende und insbesondere eine laufende Überprüfung der Angebote unsererseits nicht möglich ist. Vor einem etwaigen Unterrichtseinsatz hat die Lehrkraft das Angebot in eigener Verantwortung zu prüfen und ggf. Rücksprache mit der Schulleitung zu halten. Sofern das Angebot Werbung enthält, ist die Schulleitung stets einzubinden zwecks Erteilung einer Ausnahme vom schulischen Werbeverbot nach Art. 84 Abs. 1 Satz 2 BayEUG, § 2 Abs. 2 Satz 1 Nr. 4 BaySchO.

Verarbeitet das Angebot personenbezogene Daten, ist der Datenschutzbeauftragte der Schule einzubinden. Grundsätzlich empfehlen wir, dass Schülerinnen und Schüler Webseiten aus dem Schulnetz heraus aufrufen, damit diese nicht ihre persönliche IP-Adresse an den externen Anbieter übermitteln.

Herausgeber:

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

Anschrift:

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
Abteilung Realschule
Schellingstr. 155
80797 München
Tel.: 089 2170-2375
Fax: 089 2170-2813
Internet: www.isb.bayern.de
E-Mail: Realschule@isb.bayern.de

Layout/Satz:

PrePress-Salumae.com, Kaisheim

Stand:

Januar 2024

Leistungserhebungen im Fach Deutsch

Eine Handreichung für die Realschule

Vorwort	5
1. Grundlegendes zu Leistungserhebungen und Leistungsbewertung/-beurteilung	6
2. Schreiben	10
2.1 Bedeutung des Schreibens.....	10
2.2 Grundformen des Schreibens in ihrer Progression.....	10
2.3 Situative Einbettung von Schreibaufträgen.....	12
2.4 Schreiben als Prozess.....	13
2.5. Schreibaufgaben als Schulaufgaben.....	15
2.5.1 Schulrechtliche Rahmenbedingungen.....	15
2.5.2 Funktion kompetenzorientierter Schulaufgaben.....	17
2.5.3 Ableitung relevanter Leistungsmerkmale für die Bewertung.....	18
2.5.4 Bedeutsamkeit von „Übungsaufsätzen“.....	20
2.5.5 Korrektur einer Schulaufgabe.....	22
2.5.6 Bewertung der drei zentralen Bereiche: Inhalt – Sprache – Formalbereich.....	23
2.5.7 Benotung einer Schulaufgabe.....	25
2.5.8 Schriftliche Aufsatzbeurteilung (Schlussbemerkung).....	25
2.5.9 Umgang mit „Korrektur-/Beurteilungsbögen“ bzw. „-programmen“.....	27
2.5.10 Herausgabe und Reflexion einer Schulaufgabe.....	28
2.6 Ersatz einer Schulaufgabe durch andere Formen der Leistungserhebung.....	28
2.7 Die schriftliche Abschlussprüfung.....	30
2.8 Anregungen für Schreibaufgaben.....	33
2.8.1 Lern- und Leistungsaufgaben im Servicebereich von LehrplanPLUS.....	34
2.8.2 Anregungen für produktiv-kreative Schreibaufgaben in der Jahrgangsstufe 7.....	34
2.8.3 Anregungen für produktiv-kreative Schreibaufgaben in der Jahrgangsstufe 8.....	40
2.8.3.1 Leerstellen füllen – zwei Schreibaufgaben im Rahmen der Lektüre des Romans „Malka Mai“ von Mirjam Pressler.....	40
2.8.3.2 Aus unterschiedlichen Perspektiven erzählen – eine Schreibaufgabe im Rahmen der Lektüre der Kurzgeschichte „Supersonic Me“ von Andrea Behrens.....	46
2.8.4 Anregungen zur Aufgabenkonzeption im Rahmen der fragen-/aufgabengeleiteten Texterschließung.....	53
3 Richtig schreiben	60
3.1 Aufgabenformate zur Überprüfung der Rechtschreibleistung.....	60
3.1.1 Rechtschreibstrategien.....	60
3.1.2 Abschreiben in richtiger Groß-/Klein- bzw. Getrennt-/Zusammenschreibung.....	62
3.1.3 Nachschlagen im Wörterbuch.....	63
3.1.4 Verbessern eines Fehlertextes.....	64
3.1.5 Erkennen von Fehlerschwerpunkten.....	64
3.1.6 Nutzung von Wortbildungsmitteln zur Schreibung von Fremdwörtern.....	65
3.1.7 Worttrennung.....	65
3.1.8 Zeichensetzung.....	66

3.1.9	Diktat	67
3.1.9.1	Das „klassische“ Diktat	67
3.1.9.2	„Klassisches“ Diktat mit Wörterbuch als Hilfsmittel	68
3.1.9.3	Lückendiktat	68
3.2	Anregungen für das Rechtschreibtraining	68
3.2.1	Laufdiktat (Schleichdiktat)	68
3.2.2	Partnerdiktat	69
3.2.3	Gruppendiktat	69
3.2.4	Schachteldiktat (Dosendiktat, Taschendiktat)	70
3.2.5	Wörterbuchdiktat	70
3.2.6	Fensterdiktat	71
3.2.7	Mehrstufendiktat (Zwillingsdiktat)	71
3.2.8	Abschreiben („5-Satz-Training“)	71
3.2.9	Rechtschreibkartei oder Korrekturheft	72
3.3	Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit anerkannter Rechtschreibstörung beim Rechtschreibtraining	72
3.4	Lern- und Leistungsaufgaben im Servicebereich von LehrplanPLUS	73
4	Kleine Leistungsnachweise in schriftlicher Form: Anregungen zur Konzeption kompetenzorientierter Aufgaben	74
4.1	Grundsätzliches	74
4.2	Exemplarische Aufgabenstellungen	75
4.3	Leistungsaufgaben im Servicebereich von LehrplanPLUS	80
5	Projektarbeit	81
5.1	Projektbeispiel zur Lektüre des Buchs „Wunder“ von Raquel J. Palacio	81
5.2	Lapbooks	100
5.3	Digitale Produkte	103
6	Portfolio	105
6.1	Grundlegende Erläuterungen	105
6.2	Formen und Spielarten des Portfolios	105
6.3	Bewertung von Portfolios	106
6.4	Anregungen für die Portfolioarbeit	108
6.4.1	Lesetagebuch zum Roman „Tschick“ von Wolfgang Herrndorf	108
6.4.2	Schreibportfolio in der Jahrgangsstufe 8	112
7	Mündliche Leistungsnachweise	115
7.1	Referat	115
7.2	Gedichtvortrag	118
7.3	Vorlesen	119
7.4	Szenisches Spiel	120

7.5	Debatte	122
7.5.1	Bildungspotenzial	122
7.5.2	Durchführung	122
7.5.3	Bewertungskriterien	123
7.5.4	Praktische Tipps	124
7.5.5	Bewertung	125
7.6	Die mündliche Prüfung im Fach Deutsch (Abschlussprüfung)	129
8	Verstehend zuhören – Leistungsnachweise zur Überprüfung des Hörverständnisses	133
8.1	Besonderheiten des Hörverstehens gegenüber dem Leseverstehen	133
8.2	Hörstile	134
8.3	Phasen des Zuhörprozesses und Zuhörstrategien	134
8.4	Kategorisierung von Hörtexten	134
8.5	Hinweise auf Audio-Quellen	136
8.6	Konzeption von Leistungsnachweisen zur gezielten Überprüfung des Hörverstehens	137
8.6.1	Schulrechtlicher Rahmen	137
8.6.2	Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler	137
8.6.3	Angebot von Orientierungshilfen vor Darbietung des Hörtextes	137
8.6.4	Aufgabenformate	138
8.6.5	Überlegungen zur Darbietung des Hörtextes und der Aufgaben	139
8.6.6	Dokumentation	139
8.7	Lern- und Leistungsaufgaben im Servicebereich von LehrplanPLUS	140
	Bildquellenverzeichnis	141
	Literaturverzeichnis	142

Vorwort

Die vorliegende Handreichung stellt vor dem Hintergrund des neuen LehrplanPLUS und veränderter schulrechtlicher Bestimmungen eine Überarbeitung und Aktualisierung der Handreichung „Formen der Leistungserhebungen im Fach Deutsch“ aus dem Jahr 2004 dar.

Wie jene will auch diese Lehrkräften bei der Konzeption, Durchführung und Bewertung von Leistungserhebungen im Deutschunterricht Orientierung bieten und Anregungen geben, ohne den Anspruch zu erheben, alle Facetten, Tiefen und Untiefen einer Thematik auch nur annähernd ausgelotet zu haben. Hierzu sei auf die am Ende der einzelnen Kapitel angeführte Literatur verwiesen.

Stets wird die Verknüpfung mit dem Servicebereich von LehrplanPLUS hergestellt, indem über entsprechende Verlinkungen auf dort verfügbare Lern- und Leistungsaufgaben sowie Materialien verwiesen wird.

Auch darum wurde als Publikationsformat die Online-Veröffentlichung gewählt. Zudem bietet sich so die Möglichkeit, zukünftig auf schulrechtliche Veränderungen und fachdidaktische sowie unterrichtspraktische Entwicklungen rascher zu reagieren, als dies bei einer Print-Version möglich wäre.

Da während der Entstehung dieser Handreichung die Digitalisierung des Unterrichts erst Fahrt aufgenommen hat, hält sich die Handreichung zur Digitalisierung im Kontext von Leistungserhebungen bewusst zurück. Es wird abzuwarten sein, zu welchen Ergebnissen fachdidaktische Klärungen und unterrichtspraktische Erfahrungen führen, um daraus auch tragfähige konzeptionelle Leitlinien zu entwickeln.

Bei der Erarbeitung der einzelnen Kapitel wurde schließlich einmal mehr deutlich, dass das Fach Deutsch unterschiedliche und in gleicher Weise berechnigte Perspektiven zulässt und vielfältige Gestaltungsspielräume eröffnet. Nutzen wir sie in pädagogischer Verantwortung und mit Bedacht zum Wohle unserer Schülerinnen und Schüler.

Wolfgang Kolb, ISB

1. Grundlegendes zu Leistungserhebungen und Leistungsbewertung/-beurteilung

„¹Zum Nachweis des Leistungsstands erbringen die Schülerinnen und Schüler in angemessenen Zeitabständen entsprechend der Art des Fachs schriftliche, mündliche und praktische Leistungen. ²Art, Zahl, Umfang, Schwierigkeit und Gewichtung der Leistungsnachweise richten sich nach den Erfordernissen der jeweiligen Schulart und Jahrgangsstufe sowie der einzelnen Fächer. ³Die Art und Weise der Erhebung der Nachweise des Leistungsstandes ist den Schülerinnen und Schülern vorher bekannt zu geben; die Bewertung der Leistungen ist den Schülerinnen und Schülern mit Notenstufe und der Begründung für die Benotung zu eröffnen. ⁴Leistungsnachweise dienen der Leistungsbewertung und als Beratungsgrundlage.“

(Art. 52 Abs. 1 BayEUG)

Auf der Basis des Lehrplans für die Realschule sowie rechtlicher Vorgaben, wie sie sich insbesondere im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG), in der Bayerischen Schulordnung (BaySchO) und in der Schulordnung für die Realschule (RSO) finden, dienen *Leistungserhebungen*¹ im Deutschunterricht dazu, festzustellen, inwieweit die Schülerinnen und Schüler bestimmte Kompetenzerwartungen des Fachlehrplans erworben haben.

Die Erhebung der Leistungsnachweise wird in unterschiedlichen Formen (z. B. mündlich oder schriftlich) vorgenommen, wozu die vorliegende Handreichung vielfältige Informationen und Anregungen bietet.

Die Schulordnung für die Realschulen unterscheidet zwischen großen und kleinen Leistungsnachweisen (vgl. §§ 17–19 RSO):

	Große Leistungsnachweise	RSO
Schulaufgaben ²	• Anzahl: Jgst. 5–8: 4 Schulaufgaben; Jgst. 9/10: 3 Schulaufgaben	§ 18 Abs. 1
	• Inhalt: Verfassen zusammenhängender Texte, insbesondere Aufsätze bzw. textgebundene Aufsätze; in den Jgst. 5–7 kann jeweils eine Aufgabe aus dem Bereich der Rechtschreibung und Grammatik als eine Schulaufgabe gegeben werden.	§ 18 Abs. 4
	• Ankündigung: spätestens eine Woche vorher	§ 18 Abs. 5
	• Arbeitszeit: höchstens 60 Minuten; bei Aufsätzen ist die Arbeitszeit entsprechend der Themenstellung zu steigern; Jgst. 10: maximal zwei Schulaufgaben bis zum Umfang einer Abschlussprüfung	§ 18 Abs. 7
	• an einem Tag nicht mehr als eine Schulaufgabe, in einer Woche nicht mehr als zwei Schulaufgaben	§ 18 Abs. 5
	• keine Stegreifaufgaben am Tag einer Schulaufgabe	§ 19 Abs. 7
	• Hilfsmittel: Ab Jgst. 9 darf ein Rechtschreibwörterbuch verwendet werden (KMBek vom 07.08.2023, AZ. IV.2-BS6610.0/1/1, BayMBL. 2023 Nr. 429 ; genauere Informationen siehe a. a. O.).	§ 18 Abs. 6

1 Der Begriff der *Leistungsmessung* wird in dieser Handreichung bewusst vermieden, da dieser unmittelbar an standardisierte Testverfahren erinnert, wie sie bei internationalen oder nationalen Vergleichsstudien (z. B. PISA, Bildungstrend, VERA) eingesetzt werden. Diese müssen bestimmten hohen messtheoretischen und methodischen Ansprüchen und Kriterien genügen, wie dies bei Leistungserhebungen im schulischen Alltag weder erforderlich noch möglich ist.

2 Auf mögliche Ersatzformen wird unter 2.6 eingegangen.

Kleine Leistungsnachweise		RSO
Je Schulhalbjahr sind insgesamt mindestens drei kleine Leistungsnachweise aus den Kategorien Kurzarbeit, Stegreifaufgabe, mündlicher und praktischer Leistungsnachweis zu erbringen; mindestens einer davon muss ein mündlicher Leistungsnachweis sein.		§ 19 Abs. 6
Kurzarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> Entscheidung, ob Kurzarbeiten geschrieben werden, trifft die Lehrerkonferenz zu Beginn des Schuljahres 	§ 19 Abs. 1
	<ul style="list-style-type: none"> Inhalt: höchstens 6 unmittelbar vorhergegangene Unterrichtsstunden sowie Grundkenntnisse; deutliche Unterscheidung von einer Schulaufgabe hinsichtlich des Umfangs 	§ 19 Abs. 1
	<ul style="list-style-type: none"> Ankündigung: spätestens eine Woche vorher 	§ 19 Abs. 1
	<ul style="list-style-type: none"> Arbeitszeit: höchstens 30 Minuten 	§ 19 Abs. 1
	<ul style="list-style-type: none"> nicht mehr als eine Schulaufgabe oder eine Kurzarbeit an einem Tag; in einer Woche höchstens drei angekündigte schriftliche Leistungsnachweise 	§ 19 Abs. 7
	<ul style="list-style-type: none"> keine Stegreifaufgaben am Tag einer Kurzarbeit 	§ 19 Abs. 7
	<ul style="list-style-type: none"> Hilfsmittel: Ab Jgst. 9 darf ein Rechtschreibwörterbuch verwendet werden (KMBek vom 07.08.2023, AZ. IV-2-BS6610./1/1, BayMBl. 2023 Nr. 429; genauere Informationen siehe a. a. O.). 	§ 19 Abs. 7
Stegreifaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> keine Ankündigung 	§ 19 Abs. 2
	<ul style="list-style-type: none"> stets schriftlich 	
	<ul style="list-style-type: none"> Inhalt: vorhergegangene Unterrichtsstunde bzw. Doppelstunde einschließlich der Grundkenntnisse 	
	<ul style="list-style-type: none"> Arbeitszeit: höchstens 20 Minuten 	§ 19 Abs. 7
	<ul style="list-style-type: none"> Hilfsmittel: Ab Jgst. 9 darf ein Rechtschreibwörterbuch verwendet werden (KMBek vom 07.08.2023, AZ. IV-2-BS6610.0/1/1, BayMBl. 2023 Nr. 429; genauere Informationen siehe a. a. O.). 	
Mündliche Leistungsnachweise	<ul style="list-style-type: none"> Rechenschaftsablagen, Referate, Unterrichtsbeiträge 	§ 19 Abs. 4
	<ul style="list-style-type: none"> Je Schulhalbjahr muss ein mündlicher Leistungsnachweis erbracht werden. 	§ 19 Abs. 6
Praktische Leistungsnachweise	In diese Kategorie können ggf. auch kleinere Projekte (z. B. Erstellung eines E-Books) eingeordnet werden, denen der wesentliche Charakter des Mündlichen fehlt, um sie als mündlichen Leistungsnachweis zu bezeichnen.	§ 17 § 19 Abs. 6
Fachliche Leistungstests (z. B. zentral gestellte Jahrgangsstufentests)	<ul style="list-style-type: none"> Durchführung nach Maßgabe näherer Bestimmungen des Staatsministeriums Ankündigung: spätestens eine Woche vorher keine Schulaufgaben, Kurzarbeiten und Stegreifaufgaben am Tag eines fachlichen Leistungstests 	§ 19 Abs. 3

Hinweis: Die in ihrer Anzahl festgelegten Schulaufgaben tragen, wie im Kapitel 2 näher dargestellt wird, insbesondere der Bedeutsamkeit der Schreiberziehung Rechnung und gehen mit jeweils doppeltem Gewicht in die Jahresfortgangsnote ein (vgl. § 23 Abs. 2 RSO). Bei den kleinen Leistungsnachweisen befindet die Lehrkraft unter Beachtung der in § 19 Abs. 6 RSO genannten Mindestanforderungen über deren Anzahl und entsprechend dem Umfang und Schwierigkeitsgrad über deren Gewichtung (vgl. § 23 Abs. 1 RSO).

Dabei ist selbstverständlich darauf zu achten, dass der Stellenwert der Schulaufgaben und der Schreiberziehung nicht durch unzählige oder zu stark gewichtete kleine Leistungsnachweise konterkariert wird.

Wie jedes pädagogische Handeln muss schließlich auch die **Leistungsbewertung bzw. -beurteilung**, bei der die erbrachte Leistung zu einem Maßstab für die Leistungsqualität vergleichend in Beziehung gesetzt, eingeordnet und schließlich benotet wird, professionell und mit hoher Qualität durchgeführt werden.

Hierbei sind insbesondere folgende Aspekte wichtig:

- **Kontext der Unterrichtssequenz als Bezugspunkt**

Wenn eine Leistung bewertet wird, setzt dies voraus, dass der jeweilige fachliche Gegenstand bzw. die erforderlichen Kompetenzen im vorausgegangenen Unterricht vermittelt bzw. aufgebaut wurden. Die Leistungserhebung erwächst sozusagen organisch aus der lehrplankonformen Unterrichtssequenz und berücksichtigt in der Durchführung und Bewertung den vorherigen Unterrichtsprozess sowie eventuelle Schwerpunktsetzungen.

- **Transparenz der sachlichen Bezugsnorm und Bewertungskriterien**

Im Unterschied zur individuellen Bezugsnorm, bei der allein die Ausprägung des individuellen Lernfortschritts für die Einstufung der erbrachten Leistung relevant ist, oder der sozialen Bezugsnorm, bei der etwa das durchschnittliche Leistungsniveau der Klasse für die Bewertung ausschlaggebend ist, steht bei Leistungserhebungen im Fach Deutsch die sachliche Bezugsnorm mit auch für die Schülerinnen und Schüler transparenten und nachvollziehbaren Bewertungskriterien im Vordergrund.

- **Objektivität**

Mit dem vorhergehenden Aspekt unmittelbar zusammenhängend ist das Ziel, möglichst objektiv zu bewerten, also unabhängig von variablen Einflüssen und Einstellungen des bewertenden Subjekts: Eine andere Lehrkraft soll zum gleichen Bewertungsergebnis kommen wie man selbst. Die Umsetzung dieses Anliegens stößt insbesondere bei komplexen gedanklichen und sprachlichen Leistungen, wie sie beispielsweise Aufsätze oder mündliche Präsentationen darstellen, an natürliche Grenzen, weil es hier bei der Bewertung zugleich vielfältige unterschiedliche Aspekte wahrzunehmen, abzuwägen und zu würdigen gilt. Trotzdem kann auch hier durch ein Bündel an Maßnahmen Objektivität angestrebt und Subjektivität minimiert werden, etwa durch die bereits erwähnte Orientierung an klaren und transparenten Kriterien, aber auch durch den regelmäßigen Austausch über Bewertungsverfahren und -kriterien und deren Reflexion bei den Fachschaftskonferenzen, bis hin zu Formen der Zweitkorrektur durch eine andere Fachlehrkraft.

- **Validität**

Der Aspekt der Validität oder Gültigkeit bezieht sich auf die Frage, ob die Leistungserhebung auch wirklich das prüft, was sie zu prüfen vorgibt bzw. was sie beabsichtigt zu prüfen und worüber das Leistungsergebnis Auskunft geben soll. So lenkt die Validität das Augenmerk zum einen darauf, ob eine Leistungserhebung die Kompetenzen aufgreift, die auch tatsächlich im vorausgegangenen Unterricht entwickelt wurden und ob die Aufgabenstellungen geeignet sind, darüber Auskunft zu geben, ob und inwieweit diese Kompetenzen erreicht wurden. Ein Diktat beispielsweise prüft nicht allein die Rechtschreibung, sondern ebenso Kompetenzen des Hörverstehens und flüssigen Schreibens. Deswegen ist ein Diktat als Leistungsnachweis nicht obsolet, allerdings muss man sich dessen bewusst sein, dass es eben nicht allein die Rechtschreibkompetenz prüft und sich ggf. fragen, ob diese Form der Leistungserhebung zum vorausgegangenen Unterricht passend ist.

- **Reliabilität**

Dieses Kriterium zielt auf die Vermeidung von Fehlerquellen, die das Ergebnis verfälschen könnten, sodass unter gleichen Bedingungen dieselbe Leistungserhebung zu einem anderen Ergebnis führen würde. Dies könnte beispielsweise geschehen, wenn in einem Fall Lärm die Arbeit der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigt, während sie im anderen Fall ungestört arbeiten können. Dasselbe Problem kann aber auch durch die schwankende „Tagesform“ einer Schülerin oder eines Schülers verursacht werden. In der wissenschaftlichen Testtheorie wird die Reliabilität u. a. über die Wiederholungsmethode ermittelt, was im Schulalltag bei Leistungsnachweisen verständlicherweise nicht möglich ist.

- **Vermeidung möglicher Fehlerquellen**

In der Literatur eingehend und vielfach dargestellt sind typische Fehlerquellen³ der Leistungsbeurteilung, die jedoch bei einer Sensibilität für solche möglichen „Stolpersteine“ und einer kontinuierlichen Reflexion des Bewertungsverfahrens vermieden oder zumindest minimiert werden können.

Beispiele:

Reihenfolge-/ Kontrasteffekt	<p>Werden mehrere Aufsätze unmittelbar nacheinander korrigiert, kann die Tendenz bestehen, einen nur mäßigen Aufsatz besser zu bewerten, wenn ihm ein sehr schlechter vorausging.</p> <p>→ Abhilfe: z. B. mehrere Korrekturdurchgänge mit jeweils anderer Reihenfolge der Schülerarbeiten; klare Orientierung an zuvor festgelegten Bewertungskriterien</p>
Halo-Effekt	<p>Weil eine Schülerin oder ein Schüler sich beispielsweise immer aktiv und engagiert am Unterricht beteiligt, erscheint auch sein bzw. ihr Aufsatz in einem besseren Licht.</p> <p>→ Abhilfe: klare Orientierung an zuvor festgelegten Bewertungskriterien</p>
Tendenzfehler	<p>Eine Lehrkraft bewertet grundsätzlich tendenziell (zu) mild, (zu) streng oder vermeidet „Extremnoten“ (Tendenz zur Mitte).</p> <p>→ Abhilfe: Hinweis auf solche Auffälligkeiten im Rahmen der fachlichen Respektierung durch die Fachbetreuerin oder den Fachbetreuer</p>

- **Feedback**

Die Leistungsbewertung bzw. -beurteilung ist so zu gestalten, dass sie den Schülerinnen und Schülern eine qualifizierte Rückmeldung zu ihrem individuellen Leistungsstand und Impulse für das weitere Lernen gibt. In gleicher Weise erhält aber auch die Lehrkraft Aufschluss über die Wirksamkeit ihres Unterrichts und wird angeregt, diesen zu reflektieren und ggf. geeignete Fördermaßnahmen zu ergreifen.

Literaturhinweise

[Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen \(BayEUG\)](#) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31.05.2000 (GVBl. S. 414, 632, BayRS 2230-1-1K), zuletzt geändert durch § 1 des Gesetzes vom 5. Juli 2022 (GVBl. S. 308)

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): [Kompetenzorientierte Leistungsaufgaben, Schulartübergreifender Leitfaden](#), München 2019

Thorsten Bohl: Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht, Weinheim/Basel 2009

Leistung: ermöglichen & beurteilen, Friedrich Jahresheft 40 (2022)

Liane Paradies, Franz Wester, Johannes Greving: Leistungsmessung und -bewertung, 3. Auflage, Berlin 2009

[Schulordnung für schulartübergreifende Regelungen an Schulen in Bayern \(BaySchO\)](#) vom 01.07.2016 (GVBl. S. 164, 241, BayRS 2230-1-1-1-K), zuletzt geändert durch § 1 der Verordnung vom 29. November 2022 (GVBl. S. 730)

[Schulordnung für die Realschulen \(RSO\)](#) vom 18.07.2007 (GVBl. S. 458, 585, BayRS 2234-2-K), zuletzt geändert durch § 3 der Verordnung vom 1. August 2022 (GVBl. S. 494)

Felix Winter: Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung, Weinheim/Basel 2015

³ Vgl. Thorsten Bohl: Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht, Weinheim/Basel 2009, S. 66 ff.

2. Schreiben

2.1 Bedeutung des Schreibens

Schreiben ist eine Kulturtechnik – die Schreiberziehung damit eine zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts, denn neben ihrer fachimmanenten wie auch ihrer fächerübergreifenden Bedeutsamkeit kommt ihr eine besondere Bedeutung bei der Vorbereitung auf außerschulische Schreibaufgaben und bei der Persönlichkeitsentwicklung zu.

Fachimmanente Bedeutung

Jede Schreibhandlung ist ein komplexer und integrativer Prozess, der Kompetenzen aus anderen Lernbereichen des Deutschunterrichts fordert und in diesem Zuge fördert, wie beispielsweise sprachliche Strukturen zu beachten und angemessen einzusetzen, Informationen aus einem Text zu verwerten oder die Merkmale einer Textsorte anzuwenden. Zudem schult das Schreiben auch die mündliche Ausdrucksfähigkeit: Als indirekte Form der Kommunikation „entschleunigt“ es die Kommunikationssituation. Man muss nicht ad hoc reagieren, sondern kann den eigenen Text planen, ihn reflektieren, revidieren und auf diesem Wege Strategien und Strukturen für das mündliche Pendant zur Schreibhandlung gewinnen. Jede stichhaltige mündliche Argumentation profitiert von einer schriftlichen Vorstrukturierung der Gedankengänge, jede nachvollziehbare Darstellung von Kausalzusammenhängen in einem mündlichen Bericht von der schriftlichen Einübung der notwendigen Satzverknüpfungen, jede unterhaltsame mündliche Erzählung von der schriftlichen Entfaltung einer Erzählidee.

Fächerübergreifende Bedeutung

Über das Fach Deutsch hinaus dienen den Schülerinnen und Schülern die Techniken und Verfahren, die sie im Rahmen der Schreiberziehung erwerben, auch in anderen Unterrichtsfächern – sei es nun für Versuchsbeschreibungen im Physik-, Chemie- oder Biologieunterricht, für die Erstellung eines Plakats für ein Geographiereferat, für die Darstellung historischer Zusammenhänge oder die schriftliche Stellungnahme zu einer Fragestellung aus dem Religions- oder Ethikunterricht.

Außerschulische Bedeutung

Nicht zuletzt begegnen die Schülerinnen und Schüler in Alltag, Freizeit und Beruf vielfältigen Schreibanslässen, die darum auch Gegenstand des Deutschunterrichts sind. Es gilt, Bewerbungen zu schreiben, Praktikumsberichte oder Protokolle zu verfassen, schriftlich Beschwerde zu erheben, Blogbeiträge zu kommentieren, bei verschiedensten Anlässen Reden zu halten, deren Manuskript wohlüberlegt und geplant sein will, und dergleichen mehr. Ein Unterricht, der vielfältige Schreibansätze bietet, der dazu anhält, Texte ziel-, adressaten- und situationsbezogen angemessen zu planen, aufzubauen, zu gestalten und zu überarbeiten, verfeinert die Wahrnehmungs- und Beobachtungsgabe der Schülerinnen und Schüler, erweitert ihre Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit und fördert dabei insbesondere Kognition, Abstraktionsvermögen, Begriffsbildung und Reflexionsvermögen. Sie erleben Freude an der eigenen Kreativität, üben sich in sozialem und demokratischem Sprachhandeln, erfassen ihre Umwelt bewusst und lassen andere an ihren Gedanken teilhaben. Sie entfalten die Fähigkeit zur Empathie und zum Perspektivenwechsel, reflektieren eigene und fremde Gedanken, Gefühle und Werte und erfahren Möglichkeiten und Grenzen der Sprache.

2.2 Grundformen des Schreibens in ihrer Progression

Entsprechend dem Fachlehrplan entwickeln die Schülerinnen und Schüler an der Realschule in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 in einem kontinuierlichen und integrativ angelegten „Lehrgang“ ihre Kompetenzen zu den bereits aus der Grundschule bekannten Grundformen des Schreibens: dem erzählenden, dem informierenden und dem argumentierenden Schreiben (Lernbereich 3).

Wie der nachfolgenden Übersicht zu entnehmen ist, wird **jede der drei Grundformen in durchgängiger Progression, d. h. in jeder Jahrgangsstufe** im Sinne eines kumulativen Kompetenzerwerbs geschult und weiterentwickelt.

Je nach Art des Schreibauftrags bzw. der Aufgabenstellung und der Jahrgangsstufe bietet sich mitunter auch die sinnvolle **Kombination** der drei grundlegenden Formen des Schreibens an, so zum Beispiel beim Erschließen literarischer und pragmatischer Texte ab der Jahrgangsstufe 8.

Auch die schriftliche Abschlussprüfung greift in den Aufgabenbereichen II und III (Erschließen eines pragmatischen bzw. literarischen Textes) die drei Schreibformen auf, sodass sich deren Verbindung spätestens ab der Jahrgangsstufe 9 in entsprechenden Schulaufgaben wiederfinden sollte.

Übersicht über die Progression der Grundformen des Schreibens im LehrplanPLUS

Jgst.	Erzählen	Informieren	Argumentieren
5	erzählende Texte zu Erlebtem und Erfundenem (z. B. auch zu Sprichwörtern oder Reizwörtern) schreiben	genau beschreiben (z. B. Tiere)	
	produktive Schreibformen nutzen (z. B. Geschichten weiterschreiben)		
		persönliche Schreiben verfassen ⁴	
6	selbst erfundene Geschichten erzählen (z. B. zu Redewendungen, Erzählanfängen und -kernen)	genau und strukturiert beschreiben (v. a. Gegenstände)	
		berichten (z. B. über Vorgänge, Ereignisse aus dem Alltags- oder Schulleben)	Anliegen begründet darstellen / seine Meinung äußern
7	Situationen und Ereignisse schildern	Vorgänge sachlich richtig und sprachlich präzise beschreiben	für Anliegen argumentativ eintreten (z. B. in einem Brief im schulischen Kontext)
		über den Inhalt pragmatischer und literarischer Texte informieren (die Thematik benennen und Wesentliches in knapper Form darstellen) ⁵	
		pragmatische und literarische Texte beschreiben und zu einem Text und seiner Thematik schriftlich Stellung beziehen	
	Texte in andere Textsorten umschreiben und so das Verständnis für Handlungsverläufe und -zusammenhänge sowie die Motive und Charaktereigenschaften der handelnden Figuren zeigen		
	ausgehend von verschiedenen Vorlagen (z. B. Texten, Bildern, ggf. auch Filmsequenzen), eigene Texte verfassen und dabei inhaltliche Vorgaben (z. B. Erzählanfänge, Figurenkonstellationen) und formale Kriterien (z. B. Textsorte) beachten	ausgehend von verschiedenen Vorlagen (z. B. Texten, Bildern, ggf. auch Filmsequenzen), eigene Texte verfassen und dabei inhaltliche Vorgaben (z. B. Erzählanfänge, Figurenkonstellationen) und formale Kriterien (z. B. Textsorte) beachten	ausgehend von verschiedenen Vorlagen (z. B. Texten, Bildern, ggf. auch Filmsequenzen), eigene Texte verfassen und dabei inhaltliche Vorgaben (z. B. Erzählanfänge, Figurenkonstellationen) und formale Kriterien (z. B. Textsorte) beachten

4 Das Verfassen eines persönlichen Schreibens kann je nach konkretem Schreibauftrag auch die drei Grundformen des Schreibens miteinander kombinieren, indem z. B. in einem persönlichen Brief über eine Situation informiert, von einem Erlebnis erzählt und die eigene Meinung dargelegt werden kann.

5 Die in der entsprechenden Kompetenzerwartung des Lehrplans angeführten Visualisierungs- und Strukturierungstechniken wie Tabelle, Cluster oder Diagramm dienen der Planung einer Inhaltszusammenfassung. Als Schulaufgabe muss die Inhaltszusammenfassung ein zusammenhängender Text sein, der in seinem Umfang und Anforderungsprofil dem Gewicht einer Schulaufgabe entspricht.

Jgst.	Erzählen	Informieren	Argumentieren
8	zu Bildimpulsen erzählen	ein Protokoll verfassen	appellieren (z. B. Aufruf, Beschwerde, Kurzbewerbung für ein mögliches Betriebspraktikum)
	kreative Schreibformen nutzen (z. B. Geschichten aus unterschiedlichen Perspektiven, Verfremdungen, freie Schreibformen)	über den Inhalt pragmatischer und literarischer Texte informieren ⁶	zu einfacheren Sachverhalten (auch materialgestützt) argumentieren (z. B. Leserbrief)
	pragmatische und literarische Texte erschließen		

9	Eindrücke und Stimmungen schildern		in offenen und geschlossenen Formen, materialgestützt oder ausgehend von Fragen, die Texte aufwerfen, argumentieren (z. B. einfacher Kommentar)
	kreative Schreibformen nutzen (z. B. Texte fortsetzen, umschreiben, Parallel- und Gegentexte schreiben, Leerstellen füllen, Handlungsstränge variieren)		
	pragmatische und literarische Texte erschließen		

10	Inhalt und/oder Strukturelemente literarischer Vorbilder als Anregung und Vorlage für produktive Schreibformen nutzen		
			Anliegen, Vorschläge, Meinungen und Wertungen in argumentativen und appellativen Schreibformen vorbringen (z. B. Leserbrief, Beschwerde)
			materialgestützt argumentieren bzw. begründet zu Aussagen eines Textes Stellung nehmen
	pragmatische und literarische Texte erschließen		

2.3 Situative Einbettung von Schreibaufträgen

Bei vielen Schreibformen liegt ein lebensweltlicher Bezug nahe, der auch für die Ausgestaltung der Schreibaufträge genutzt werden sollte.

So sollte beispielsweise bei einer **Vorgangsbeschreibung** (Jgst. 7) der Schreibauftrag nicht einfach lauten „Beschreibe, wie man einen Obstsalat zubereitet“, sondern ein Kontext hergestellt werden, der verdeutlicht, warum und für wen überhaupt der Vorgang beschrieben werden soll, der also Situation, Adressat und Zielsetzung konkretisiert. Eine Aufgabenstellung könnte wie folgt lauten:

⁶ Die Progression von Jahrgangsstufe 7 zu Jahrgangsstufe 8 erfolgt über die Textsorten sowie über jahrgangsstufengemäß komplexere und umfangreichere Textgrundlagen.

Du bist beauftragt, für die Projektzeitschrift „Gesunde Realschule“, die sich an deine Mitschülerinnen und Mitschüler richtet und diese für eine gesunde Ernährung motivieren soll, einen Beitrag zu verfassen, in dem du die Zubereitung eines vielfältigen Obstsalats genau und in logischen Schritten beschreibst. Nutze hierzu die Informationen des Erklärvideos. Es wird dir zweimal vorgespielt – du kannst dir währenddessen Notizen machen. Achte in deinem Beitrag auf eine flüssige, abwechslungsreiche Sprache und vollständige Sätze.



© ClipDealer.com

Ein weiteres Beispiel für die situative Einbettung einer **argumentativen Schreibform** (Jgst. 7) könnte folgenden Zuschnitt haben:

Du bist die Klassensprecherin bzw. der Klassensprecher der Klasse 7a. Schreibe einen **Brief** (Länge ca. eineinhalb Seiten) an die Schulleiterin bzw. den Schulleiter, in welchem du im Namen deiner Klasse für mehr Umweltschutz und Nachhaltigkeit beim Pausenverkauf der Schule eintrittst und dieses Anliegen mit konkreten Vorschlägen sachlich und argumentativ zum Ausdruck bringst.

Die folgende Ideensammlung soll ergänzt und in deinem Brief aufgegriffen werden:

- statt Pappbecher Mehrwegbecher
- keine Plastikverpackungen
- Papiertüten
- Mitbringen eigener Brotzeitboxen
- ...



© iStockphoto.com/Patrayut

Überlege dir bei der Planung deines Schreibens genau, mit welchen Argumenten du die Schulleiterin bzw. den Schulleiter überzeugen kannst und welche sprachlichen Mittel dir dabei helfen können.

2.4 Schreiben als Prozess

Die Untergliederung des Lernbereichs „Schreiben“ in die Unterbereiche „Texte planen und schreiben“ sowie „Texte überarbeiten“ verdeutlicht, dass der LehrplanPLUS das Schreiben einer zeitgemäßen Didaktik entsprechend als Prozess auffasst. Deshalb erproben die Schülerinnen und Schüler ab der Jahrgangsstufe 5 verschiedene Möglichkeiten, ihre Texte ziel-, adressaten- und situationsbezogen durch unterschiedliche, der jeweiligen Jahrgangsstufe angemessene Brainstorming-Verfahren, Konzepte oder Visualisierungstechniken zu planen und dabei, wie auch während des gesamten Schreibprozesses, die den Prozess steuernden Fragen immer wieder in den Blick zu nehmen, zum Beispiel:

- An wen richtet sich mein Text bzw. für wen schreibe ich? → Adressat
- Worüber bzw. was will ich schreiben? → Inhalt
- Welche Absicht(en) verfolge ich mit meinem Text? → Absicht
- In welcher Textform/Textsorte will ich schreiben? → Textform/Textsorte
- Welche sprachlich-stilistischen Mittel sind relevant? → Formulierung
- Wie baue ich meinen Text auf? → Aufbau/Struktur
- Welche äußere Form soll mein Text haben? → Layout

Ob und inwieweit die Umsetzung eines Schreibauftrags gelingt, ist von den planenden Vorarbeiten ebenso abhängig wie von der abschließenden Überarbeitung, d. h., Schreibpläne und Selbstkorrekturen bilden wesentliche Bestandteile des Schreibprozesses. In Schulaufgaben müssen erstellte **Schreibpläne** abgegeben werden. Inwieweit diese in die Bewertung einbezogen werden, liegt in der pädagogischen Verantwortung der Lehrkraft, hängt aber auch wesentlich vom jeweiligen

Aufgabenformat bzw. Arbeitsauftrag ab. Gegebenenfalls kann die Lehrkraft im Rahmen des pädagogischen Ermessens einen Schreibplan, der den Fortgang des Schreibprozesses dokumentiert, in der Schlussbemerkung zugunsten einer Schülerin bzw. eines Schülers würdigen, wenn die Schülerin bzw. der Schüler beispielsweise innerhalb der Arbeitszeit ihre bzw. seine Arbeit nicht abschließen konnte. Grundsätzlich ist bei Schreibplänen zu bedenken, dass sie konzeptionelle Vorüberlegungen sind, die ihrem Wesen nach vorläufig und unvollständig sein können (und auch dürfen).

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über verschiedene Verfahren zur Planung und Überarbeitung von Texten. Es handelt sich dabei weitgehend um explizit im Lehrplan angeführte Methoden sowie weitere, in der Unterrichtspraxis erprobte Herangehensweisen. Weitere Erklärungen zu den gängigsten Verfahren finden sich auch in der [„Kleinen Methodenübersicht“](#), die im Servicebereich von LehrplanPLUS über jeden Lernbereich einer Jahrgangsstufe zugänglich ist.

Verfahrensbeispiele zur Planung und Überarbeitung von Texten

Jgst.	Texte planen	Texte überarbeiten
5	Ideenstern, einfacher Schreibplan, ABC-Liste (durch die Buchstaben des Alphabets gesteuertes Brainstorming)	Checklisten, Kontrollraster, Schreibkonferenzen, Fließbandkorrektur, angeleitete Nutzung von Techniken und Nachschlagewerken
6	Cluster, Mindmap, Fragenkatalog (Schreibplan auf der Basis von Fragen, die der Text, z. B. die Erzählung, beantworten soll)	Textlupe (kooperative Textüberarbeitung, bei der die Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Gruppe jeweils nur einen ausgewählten Bereich, z. B. die sprachliche Richtigkeit oder die inhaltliche Vollständigkeit „unter die Lupe“ nehmen und Lob, Kritik und Verbesserungsvorschläge unterbreiten), Schreibkonferenz, weitgehend selbständige Nutzung von Nachschlagewerken, auch digitaler Art
7	Mindmap, Auswertung von Informationsmaterial, Visualisierung von Inhalten (z. B. durch Tabelle, Diagramm, Zeitleiste), Merkmalliste (z. B. als Grundlage für das Umschreiben eines Textes in eine andere Textsorte)	verschiedene Feedbackverfahren, z. B. Schreibkonferenzen, Kommentarlawine, selbständige Klärung von rechtschriftlichen und grammatikalischen Fragestellungen mithilfe von Nachschlagewerken, auch digitaler Art, Rechtschreibprüfung am Computer
8	Schreibpläne auf der Basis von Materialien, Concept-Maps (Darstellung von Schreibideen und -konzepten in grafischer Form)	routinierte Klärung von rechtschriftlichen und grammatikalischen Fragestellungen mithilfe von Nachschlagewerken, auch digitaler Art, Rechtschreibprüfung am Computer, Teamfeedback (z. B. Redaktionskonferenz), stummes Schreibgespräch, Überarbeitungspläne, Randnotizen (Kommentarlawine)
9	Schreibpläne auf der Basis von kontinuierlichen und diskontinuierlichen Texten, Brainstorming zu Schlüsselbegriffen, W-Fragen-Cluster, Definition von Schlüsselbegriffen, Kopfstandmethode (Stoffsammlung durch Ausgehen vom Gegenteil)	selbständige und routinierte Klärung von rechtschriftlichen und grammatikalischen Fragestellungen mithilfe von Nachschlagewerken, auch digitaler Art, Rechtschreibprüfung am Computer, kriteriengeleitete Überarbeitung von Texten, Verbesserung durch Ersatz, Paraphrase und Umstellung (auch bekannt als ESAU-Methode: Überarbeitung eines Textes durch Ergänzen, Streichen, Austauschen und Umstellen)
10	Schreibpläne auf der Basis selbständiger Exzerpte aus umfangreichen Text- und Materialgrundlagen, Ideenfindung im Team	siehe Jgst. 9

2.5 Schreibaufgaben als Schulaufgaben

2.5.1 Schulrechtliche Rahmenbedingungen

§ 18 der Realschulordnung (RSO) trägt der Bedeutsamkeit der Schreiberziehung Rechnung und definiert für das Fach Deutsch die Schulaufgaben:

§ 18 RSO

„(4) 1Schulaufgaben im Fach Deutsch sind zusammenhängende Texte, insbesondere Aufsätze bzw. textgebundene Aufsätze. ²In den Jahrgangsstufen 5 bis 7 kann jeweils eine Aufgabe aus dem Bereich der Rechtschreibung und der Grammatik als eine Schulaufgabe gegeben werden. [...]“

„(7) ¹Auf eine Schulaufgabe sind höchstens 60 Minuten zu verwenden. ²Bei Aufsätzen und praktischen Leistungsnachweisen ist die Arbeitszeit entsprechend der Themenstellung zu steigern. ³In der Jahrgangsstufe 10 können in den Fächern der Abschlussprüfung höchstens zwei Schulaufgaben bis zum Umfang einer Prüfungsaufgabe gehalten werden. [...]“

Verankerung der Schreibaufträge im Lernbereich 3 „Schreiben“ des LehrplanPLUS

Sämtliche Schreibaufträge für Schulaufgaben müssen im Lernbereich 3 „Schreiben“ des LehrplanPLUS verankert sein, auch wenn sie entsprechend der integrativen Gesamtkonzeption des Faches inhaltlich andere Lernbereiche aufgreifen.

Zusammenhängende Texte

Nach didaktischem Verständnis ist ein zusammenhängender Text **gedanklich strukturiert und in sich geschlossen, nämlich in Einleitung, Hauptteil und Schluss untergliedert**.

Ein zusammenhängender Text muss nicht notwendigerweise inhaltlich vollständig sein. Eine Konzentration auf einzelne Aspekte – etwa durch eine sinnvoll beschränkte Anzahl von Argumentationen bei der Erörterung – ist durchaus möglich und kann auch in der Aufgabenstellung vorgegeben werden. Das Textganze bleibt dabei gewahrt.

Damit ein zusammenhängender Text entsteht, sind bei der Aufgabenstellung Kleinschrittigkeit bzw. Teilaufgaben, die eine Bearbeitung durch die bloße Aufzählung von Stichpunkten oder die satzförmige Aneinanderreihung von Kurzantworten nahelegen, zu vermeiden.

Die Erschließung eines literarischen oder pragmatischen Textes anhand einer Vielzahl textbezogener Fragen, die sich in nur einigen wenigen Sätzen beantworten lassen, entspricht daher nicht den Anforderungen einer Schulaufgabe. Bei der Konzeption der textspezifischen Fragen bzw. Aufgabenstellungen ist darauf zu achten, dass diese inhaltlich so ergiebig und gehaltvoll sind, dass deren Bearbeitung jeweils auch einen entsprechend angemessenen Textumfang erwarten lässt. Die Frage- und Aufgabenstellungen der schriftlichen Abschlussprüfung (auch der bisherigen) können hierbei der Orientierung dienen.

Wo es möglich ist, sollte auf **Überleitungen** zwischen den einzelnen Teilaufgaben geachtet werden. Auch auf diese Weise kann deutlich werden, dass die Teilaufgaben nicht isoliert nebeneinanderstehen, sondern beispielsweise gerade in ihrem Zusammenspiel dazu dienen, einen Text zu erschließen. Dem sachlich objektiven Stil einer Texterschließung entsprechend sollte in den höheren Jahrgangsstufen von Überleitungen in Ich-Form abgesehen werden.

Umgang mit Text- und Themenvorlagen

Aus Gründen der Chancengleichheit dürfen Texte und Aufgaben von Abschlussprüfungen (Haupt- und Nachtermin) oder Schulaufgabenvorlagen von Verlagen nicht unmittelbar für Leistungserhebungen verwendet werden (vgl. KMS V.2-5 S 6402.6/4/1 vom 30.09.2008).

Umfang und Gehalt

Innerhalb einer Jahrgangsstufe sollten die Schulaufgaben nach Möglichkeit auch die drei grundlegenden Schreibformen abbilden bzw. widerspiegeln. Dabei ist zu prüfen, ob entsprechend der jeweiligen Jahrgangsstufe bestimmte Formate hinsichtlich Gehalt und Umfang als eigenständige Schulaufgaben aufgegriffen werden können oder ob es sinnvoller ist, diese hauptsächlich in Kombination mit anderen Formaten zu verwenden (z. B. kreative Schreibformen als selbständige Schulaufgabe oder im Rahmen der Erschließung pragmatischer oder literarischer Texte).

Arbeitszeit

Die Grundlage für schriftliche Arbeiten im Fach Deutsch bildet in vielen Fällen ein Text oder eine Reihe von Materialien (z. B. kontinuierliche und diskontinuierliche Texte), die beispielsweise für das eigene Schreibprodukt analysiert oder ausgewertet werden müssen. Dies gilt selbst für erzählende Formate, die je nach Lehrplanvorgaben z. B. durch Bildfolgen, Erzählanfänge, literarische Vorlagen u. a. gesteuert werden können. Bei der Veranschlagung der Arbeitszeit ist daher Zeit für das Einlesen und die Auswertung sowie konzeptionelle Vorarbeiten (Schreibpläne) und die Überarbeitung des Ergebnisses vor der Abgabe einzuplanen. Damit die Schülerinnen und Schüler diese für das Gelingen des Schreibprozesses relevanten Schritte zielführend durchführen können, wird man in der Regel bereits in den unteren Jahrgangsstufen den durch § 18 Abs. 7 RSO festgelegten maximalen Zeitrahmen ausschöpfen. Eine explizite Aufgliederung der Arbeitszeit in „Planungszeit“, „Schreibzeit“ und „Überarbeitungszeit“ mit Angabe des jeweiligen Zeitrahmens kann insbesondere in den unteren Jahrgangsstufen zur Orientierung hilfreich sein. Die Arbeitszeit insgesamt nimmt mit zunehmender Komplexität bzw. zunehmendem Umfang der Aufgabenstellungen bzw. der Text-/Materialgrundlagen zu.

Es empfehlen sich innerhalb einer Fachschaft Absprachen zu Umfang, Schreibformen und Bearbeitungszeit der Schulaufgaben, ohne die einzelne Lehrkraft unangemessen einzuschränken (vgl. § 23 LDO).

Unter Berücksichtigung der Vereinbarungen einer Fachschaft sowie der im eigenen Unterricht gesetzten Schwerpunkte entscheidet schließlich die Lehrkraft in pädagogischer Verantwortung über die tatsächliche Arbeitszeit. Die nachstehende Übersicht enthält hierzu lediglich Vorschläge.

Übersicht über mögliche Schreibformen in Schulaufgaben und Vorschläge zur Arbeitszeit

Jgst.	Schreibformen	Arbeitszeit
5	zu Erlebtem und Erfundenem erzählen	45–60 Min.
	ein persönliches Schreiben verfassen	45–60 Min.
	genau beschreiben (z. B. Tiere)	60 Min.
	produktive Schreibformen nutzen (z. B. Geschichten weiterschreiben)	45–60 Min.
6	selbst erfundene Geschichten erzählen (z. B. zu Redewendungen, Erzählanfängen, -kernen)	45–60 Min.
	genau und strukturiert beschreiben (v. a. Gegenstände)	45–60 Min.
	ein sachliches Schreiben (z. B. sachlicher Brief) verfassen	45–60 Min.
	berichten (z. B. über Vorgänge, Ereignisse)	60 Min.
7	Situationen, Ereignisse schildern	60 Min.
	eine literarische Textvorlage in eine andere Textsorte umschreiben	60–80 Min.
	eigene Texte ausgehend von verschiedenen Vorlagen und unter Beachtung inhaltlicher Vorgaben sowie formaler Kriterien verfassen	60–80 Min.
	Vorgänge sachlich richtig und sprachlich präzise beschreiben	60–80 Min.
	über den Inhalt pragmatischer und literarischer Texte informieren (die Thematik benennen und Wesentliches in knapper Form darstellen)	60–80 Min.
	ein argumentatives Schreiben verfassen (z. B. in Briefen an die SMV oder die Schulleitung für ein Anliegen eintreten)	60–80 Min.
	literarische und pragmatische Texte beschreiben	90 Min.

Jgst.	Schreibformen	Arbeitszeit
8	ein Protokoll verfassen	60–80Min.
	kreativ schreiben (z. B. aus anderer Perspektive erzählen) (Kombination mit Texterschließung möglich)	60 Min.
	zu Bildimpulsen erzählen	60 Min.
	Inhalt literarischer und pragmatischer Texte zusammenfassen	60–90 Min.
	literarische und pragmatische Texte erschließen	90 Min.
	argumentativ schreiben (z. B. Leserbrief)	60–80 Min.
9	Eindrücke und Stimmungen schildern → Kombination mit der Erschließung eines literarischen bzw. pragmatischen Textes empfohlen	
	kreativ schreiben (z. B. Parallel- und Gegentexte schreiben, Leerstellen füllen) → Kombination mit der Erschließung eines literarischen bzw. pragmatischen Textes empfohlen	
	literarische und pragmatische Texte erschließen	120–180 Min.
	materialgestützt argumentieren	120–180 Min.
10	kreativ schreiben zu literarischen Vorbildern → Kombination mit der Erschließung eines literarischen bzw. pragmatischen Textes empfohlen	
	literarische und pragmatische Texte erschließen	180–240 Min.
	materialgestützt argumentieren	180–240 Min.

2.5.2 Funktion kompetenzorientierter Schulaufgaben

Wie bereits genannt, handelt es sich bei Schulaufgaben im Fach Deutsch um Schreibaufgaben, die sich aus dem Lernbereich 3 „Schreiben“ des Fachlehrplans der jeweiligen Jahrgangsstufe ableiten lassen.

Der integrativen Konzeption des Faches entspricht es, dass der Lernbereich „Schreiben“ auch mit anderen Lernbereichen verknüpft ist bzw. sich verknüpfen lässt, sodass sich vielfältige sinnvolle Verflechtungen mit den dort angeführten Kompetenzerwartungen ergeben können. Dies berücksichtigt die Lehrkraft bei der pädagogisch und fachdidaktisch verantwortungsvollen Planung und Gestaltung ihres Unterrichts.

Die Schulaufgaben haben die Funktion⁷

- einer kriterienorientierten Leistungsbewertung,
- der Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler über ihren individuellen Stand im Lernprozess, inwieweit sie im aktuellen Unterricht bestimmte Kompetenzen erworben haben und wo ggf. weitere Schritte im Kompetenzerwerb erforderlich sind,
- des Feedbacks an die Lehrkraft über die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler, um daran anknüpfend ihren Unterricht zur weiteren Förderung des Kompetenzerwerbs ausrichten zu können.

7 Vgl. [Kompetenzorientierte Leistungsaufgaben. Schulartübergreifender Leitfadens, hrsg. v. Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München 2019, S. 15](#)

2.5.3 Ableitung relevanter Leistungsmerkmale für die Bewertung

Für die Konzeption einer Schulaufgabe und die kriterienorientierte Leistungsbewertung leitet die Lehrkraft anhand der in den relevanten Kompetenzerwartungen genannten kompetenzbeschreibenden Verben (Operatoren) und der gewählten Inhalte sowie abgestimmt auf die Schwerpunkte, die ggf. im Unterricht gelegt wurden, Leistungsmerkmale ab, mit denen die erwartete Ausprägung der jeweiligen Kompetenz beschrieben werden kann. Diese Leistungsmerkmale werden den **drei zentralen Bewertungsbereichen** zugeordnet:

- **Inhalt**
- **Sprache**
- **Formalbereich: Rechtschreibung/Zeichensetzung**

Je nach Schreibaufgabe sind auch ergänzende Bereiche denkbar, wobei sich auch diese in der Regel den drei genannten zentralen Bereichen zuordnen lassen, zum Beispiel:

- Gliederung (z. B. Zuordnung der inhaltlichen Leistung zum Inhalt, der sprachlichen Leistung zur Sprache, der formalen, orthografischen Leistung zum Formalbereich)
- Aufsatztechnik, wie beispielsweise Argumentationsaufbau, Zitiertechnik (z. B. Zuordnung des Argumentationsaufbaus zum Bereich Inhalt; Zuordnung unterschiedlicher Zitierweisen wie etwa wörtliches Zitieren, Paraphrasieren etc. zum Bereich Sprache und die richtige Kennzeichnung wörtlicher Zitate zum Formalbereich)
- äußere Form (Zuordnung zum Formalbereich)

Beispiel

Im Folgenden soll am Beispiel einer Schreibaufgabe zum Schildern in der Jahrgangsstufe 7 die bisher dargestellte Vorgehensweise veranschaulicht werden:

In einer die verschiedenen Lernbereiche integrierenden Unterrichtssequenz sollten die Schülerinnen und Schüler die Kompetenz erwerben, eine Situation inhaltlich genau sowie sprachlich anschaulich und abwechslungsreich zu schildern. Nun soll in einer Schulaufgabe (z. B. Verfasse eine lebendige, anschauliche und abwechslungsreiche Schilderung zu folgender Situation: Abendstimmung an einem See) geprüft und bewertet werden, inwieweit die Schülerinnen und Schüler über die hierfür erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen.

Auf der Basis des vorausgegangenen Unterrichts und damit eventuell verbundener Schwerpunktsetzungen leitet die Lehrkraft die hierfür relevanten Bewertungskriterien aus den entsprechenden Kompetenzerwartungen des Lehrplans ab:

D7 3.2 Texte planen und schreiben	
Die Schülerinnen und Schüler <u>schildern Situationen und Ereignisse inhaltlich genau, sprachlich anschaulich und abwechslungsreich</u> , um ihre Umwelt bewusster zu erfassen, ihr Ausdrucksvermögen zu verbessern und andere an der subjektiven Wahrnehmung einer Situation teilhaben zu lassen.	
Ableitung von Leistungsmerkmalen (Indikatoren) – Beispiele	Bezüge zu anderen ebenfalls im Unterricht aufgegriffenen Lernbereichen bzw. Teilbereichen
strukturierter und stringenter Aufbau: Einleitung (kurze Hinführung zur Situation), Hauptteil (Schilderung der Situation), Schluss (kurze Abrundung)	D7 3.1 Über Schreibfertigkeiten und -fähigkeiten verfügen Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • verfassen eigene Texte strukturiert, indem sie wichtige formale Vorgaben beachten (...). • unterscheiden die Grundformen schriftlicher Darstellung selbständig und halten beim Erzählen (...) die dem Schreiben Anlass angemessene Schreibform ein. D7 3.2 Texte planen und schreiben Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • sammeln Ideen (z. B. mittels Mindmapping-Verfahren), werten Informationsmaterial aus, ordnen ihre Ideen (z. B. mithilfe von Schreibplänen) und geben eigenen Texten dadurch Struktur.

D7 3.2 Texte planen und schreiben	
Die Schülerinnen und Schüler <u>schildern Situationen und Ereignisse inhaltlich genau, sprachlich anschaulich und abwechslungsreich</u> , um ihre Umwelt bewusster zu erfassen, ihr Ausdrucksvermögen zu verbessern und andere an der subjektiven Wahrnehmung einer Situation teilhaben zu lassen.	
Ableitung von Leistungsmerkmalen (Indikatoren) – Beispiele	Bezüge zu anderen ebenfalls im Unterricht aufgegriffenen Lernbereichen bzw. Teilbereichen
ausgewogene Darstellung verschiedener Sinneswahrnehmungen	<ul style="list-style-type: none"> schildern Situationen (...) inhaltlich genau, sprachlich anschaulich und abwechslungsreich, um ihre Umwelt bewusster zu erfassen, ihr Ausdrucksvermögen zu verbessern und andere an der subjektiven Wahrnehmung einer Situation teilhaben zu lassen.
Einbeziehung von Gedanken, Empfindungen	<p>D7 3.3 Texte überarbeiten</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> nutzen zunehmend selbständig geeignete Strategien, Proben und Grundwissen, um beim Verfassen eigener Texte formale sowie Ausdrucks- und Satzbaufehler zu vermeiden (...).
konsequente Beachtung der gewählten Zeitform	<p>D7 4.2 Sprachliche Strukturen untersuchen und reflektieren</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> gebrauchen die aus Jahrgangsstufe 6 bekannten sprachlichen Strukturen richtig und nutzen ihre Kenntnisse für das Verfassen eigener Texte und für die mündliche Kommunikation. Sie verwenden Ober- und Unterbegriffe, um ihre Gedanken zu strukturieren.
Abwechslung in Wortwahl und Ausdruck	<ul style="list-style-type: none"> unterscheiden Satzglieder und Attribute (vorangestellt und nachgestellt), erkennen Adverbiale sicher und wenden ihr Wissen beim Verfassen eigener Texte überlegt an, um diese inhaltlich präzise sowie grammatikalisch und stilistisch korrekt zu gestalten.
Verwendung treffender Verben, Adjektive, Partizipien, Vergleiche, Metaphern	<ul style="list-style-type: none"> verwenden Adverbialsätze (Kausal-, Temporal-, Modal-, Lokalsatz) und Attributsätze richtig, um ihre Texte formal korrekt sowie inhaltlich und stilistisch dem Schreibenanlass entsprechend zu gestalten (z. B. lebendig und abwechslungsreich schildern).
Verwendung unterschiedlicher Attributformen	<ul style="list-style-type: none"> erweitern und verkürzen Sätze bewusst und verknüpfen sie miteinander (z. B. durch Konjunktionen und Pronominaladverbien) zu Satzreihen und Satzgefügen, um logische Zusammenhänge sprachlich korrekt wiederzugeben.
abwechslungsreicher Satzbau, stimmige, sinnvolle Satzverknüpfungen	<p>D7 4.3 Richtig schreiben</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> setzen Rechtschreibstrategien und -techniken unter Zuhilfenahme (...) grammatikalischer Regeln (v. a. bei der Unterscheidung von „das“/ „dass“, bei der Zeichensetzung in Satzgefüge und Satzreihe (...)) selbständig um.
grammatikalische und syntaktische Richtigkeit	<ul style="list-style-type: none"> wenden Regeln zur Zusammen- und Getrenntschreibung sowie zur Groß- und Kleinschreibung richtig an (z. B. zu Nominalisierungen, Farbbezeichnungen, Zahlen- und Zeitangaben), indem sie geeignete Strategien verwenden (z. B. Erkennungsfragen: Wie? Was?). Häufig gebrauchte Fremdwörter schreiben sie richtig, indem sie z. B. den Wortstamm und Suffixe bzw. Präfixe erkennen.
orthografische Richtigkeit	<ul style="list-style-type: none"> erkennen mithilfe von Strategien (z. B. Fehleranalyse in Tabellen) individuelle Fehlerschwerpunkte.

Die ermittelten Bewertungskriterien werden nun den drei zentralen Bewertungsbereichen zugeordnet und ergeben so zugleich einen knapp gefassten Erwartungshorizont:

Inhalt	Sprache	Formalbereich: Rechtschreibung/ Zeichensetzung
<p><i>strukturierte und stringenter Aufbau: Einleitung (kurze Hinführung zur Situation), Hauptteil (Schilderung der Situation), Schluss (kurze Abrundung)</i></p> <p><i>ausgewogene Darstellung verschiedener Sinneswahrnehmungen</i></p> <p><i>Einbeziehung von Gedanken, Empfindungen</i></p>	<p><i>konsequente Beachtung der gewählten Zeitform</i></p> <p><i>Verwendung treffender Verben, Adjektive, Partizipien, Vergleiche, Metaphern</i></p> <p><i>Verwendung unterschiedlicher Attributformen</i></p> <p><i>abwechslungsreicher Satzbau</i></p> <p><i>stimmige, sinnvolle Satzverknüpfungen</i></p> <p><i>grammatikalische und syntaktische Richtigkeit</i></p>	<p><i>orthografische Richtigkeit</i></p> <p><i>saubere äußere Form</i></p>

2.5.4 Bedeutsamkeit von „Übungsaufsätzen“

Für die Förderung der Schreibkompetenz ist eine regelmäßige kriteriengeleitete Rückmeldung zu den Schreibprodukten unabdingbar. Hierzu dienen Formen der Selbsteinschätzung und des Feedbacks durch die Mitschülerinnen und Mitschüler (z. B. Feedbackbogen wie das nachfolgende Beispiel, Textlupe, Fließbandkorrektur) ebenso wie die professionelle Rückmeldung seitens der Lehrkraft. Auf diese Weise lernen Schülerinnen und Schüler die Qualität ihrer Texte zu beurteilen und zu verbessern. Die Lehrkraft wiederum erhält Aufschluss über die individuellen Stärken und Schwächen ihrer Schülerinnen und Schüler und kann darauf didaktisch angemessen reagieren.

Damit diese abschätzen können, welche Anforderungen mit der in einer Schulaufgabe erwarteten Schreibleistung verbunden sind und nach welchen Kriterien diese beurteilt wird, und sie diesbezüglich ihren individuellen Leistungsstand einschätzen und zur Verbesserung entsprechende Konsequenzen ziehen können, **empfiehlt sich daher vor jeder Schulaufgabe die Korrektur eines Übungsaufsatzes und ein entsprechendes Feedback durch die Lehrkraft** (vgl. hierzu auch § 3 Satz 2 LDO). Die individuelle Bemerkung zum Übungsaufsatz kann hier stichpunktartig erfolgen. Insbesondere in den höheren Jahrgangsstufen muss der Übungsaufsatz inhaltlich nicht vollständig sein, sondern kann sich z. B. bei einer Erörterung auf eine bestimmte Anzahl von Argumenten beschränken.

Feedback zur Schilderung von ...

1. Was hat dir an der Schilderung besonders gut gefallen? Nenne drei Details!

2. Aufbau

2.1 Kontrolliere den Aufbau der Schilderung und kreuze an, welche Bestandteile vorhanden sind:

Einleitung Hauptteil Schluss

2.2 Nenne drei enthaltene Stilmittel und belege sie am Text:

Stilmittel	Textstelle als Beleg

3. Sind Sinneswahrnehmungen vorhanden? Prüfe alle abgebildeten Sinne und notiere, inwiefern sie umgesetzt wurden.



4. Werden veranschaulichende innere Monologe verwendet?

Wenn nicht, mache hier einen Verbesserungsvorschlag für eine konkrete Stelle im Aufsatz:

5. Prüfe, ob die vereinbarte Zeitstufe Präsens wirklich durchgängig eingehalten wurde.

ja nein, z.B. _____

6. Folgenden Tipp gibst du deiner Mitschülerin / deinem Mitschüler:

7. Diese Einschätzung gibst du deiner Mitschülerin / deinem Mitschüler:

😊 _____ 😊 _____ 😐 _____ ☹️ _____

2.5.5 Korrektur einer Schulaufgabe

Zur Korrektur einer Schulaufgabe gehört es, dass – entsprechend den Bewertungskriterien – Fehler in der Schülerarbeit gekennzeichnet und am Rand notiert werden. Da die entsprechenden Anmerkungen nicht am Ende der Arbeit stehen, sondern „auf Höhe“ des Fehlers, können die Schülerinnen und Schüler die Verbindung zwischen Fehler und Bemerkung leichter herstellen. Sofern nicht schon allein die üblichen Korrekturzeichen (s. u.) ausreichen, genügen aus Gründen der Übersichtlichkeit aussagekräftige Stichpunkte zu festgestellten Auffälligkeiten, zu denen selbstverständlich auch Positives zählen darf.

Bei Schülerinnen und Schülern mit einer anerkannten Rechtschreibstörung, deren Rechtschreibleistung aufgrund eines gewährten Notenschutzes nicht bewertet wird, genügt es, die Rechtschreibfehler im Aufsatz selbst zu kennzeichnen, aber der Übersichtlichkeit wegen nicht eigens am Rand zu notieren.

Im Folgenden werden gängige Korrekturzeichen vorgestellt. Bei mehreren Varianten sollte sich die Fachschaft innerhalb der Schule möglichst auf einheitliche Zeichen verständigen.

Es versteht sich von selbst, dass auch die Schülerinnen und Schüler über die Bedeutung der jeweils verwendeten Korrekturzeichen informiert sein sollten.

Vorschlag für eine einheitliche Regelung an einer Schule:

Korrekturzeichen	Bedeutung	Beispiel
R	→ Rechtschreibfehler	näh <u>m</u> lich
Sz	→ Satzzeichenfehler	Ich bekam eine schlechte Note <u>,</u> obwohl ich viel gelernt hatte.
A	→ Ausdrucksfehler	Er <u>gab</u> ihm Gehör.
Ugs	→ Umgangssprache	Die Forscher hatten <u>raus</u> gefunden.
I (bzw. In)	→ inhaltlicher Fehler	Die „Krone der Bäume“ ist eine <u>Alliteration</u> . <i>Hier sollte, wenn nötig, eine Positivkorrektur erfolgen oder der Fehler zumindest konkretisiert werden.</i>
W (bzw. Wh, Wdh)	→ Wortwiederholung	<u>Das Auto</u> bietet einem größtmögliche Mobilität. Man fährt <u>mit dem Auto</u> von Haustür zu Haustür, wenn man jemanden besucht, und kann das unabhängig von Abfahrzeiten öffentlicher Verkehrsmittel tun. So viel Mobilität <u>wie ein Auto</u> kann kein anderes Verkehrsmittel bieten.
G (bzw. Gr)	→ Grammatikfehler	mit meinen <u>n</u> Bruder
Sb	→ Satzbaufehler	<i>z. B. fehlende Satzglieder oder falsche Satzstruktur, etwa ein isoliert stehender Nebensatz:</i> Mein Freund kam nicht. <u>Weil er hatte keine Zeit.</u> → ..., weil er keine Zeit hatte.
T (bzw. Z)	→ Zeitfehler	Nachdem wir uns getroffen <u>haben</u> , ging ich noch allein weiter.
Bz	→ Bezugsfehler	Die ganze Klasse lachte. Sie <u>hatten</u> viel Spaß.

Gerade im Bereich Sprache kann man über die Einordnung eines Fehlers in einen bestimmten „Bereich“ diskutieren und zum Teil gleich mehrere vertretbare Lösungen finden, innerhalb einer Fachschaft sollte diesbezüglich größtmögliche Einheitlichkeit herrschen. Wichtig ist, dass der Fehler gefunden, markiert, falls nötig verbessert („Positivkorrektur“) und am Rand klassifiziert wurde.

Ob der Fehler im Text nur unterstrichen wird oder ob die Lehrkraft gleich die Verbesserung mit angibt, hängt von der Jahrgangsstufe und der Art des Fehlers ab. Für jüngere Schülerinnen und Schüler ist es hilfreich, wenn man die richtige Version über die falsche schreibt. Im Bereich sprachlicher Fehler kann die Lehrkraft eine Hilfe geben (vor allem bei Ausdrucksfehlern), wenn sie Zweifel hat, ob die Schülerinnen und Schüler trotz der Markierung eine korrekte Lösung finden. Wurde aber

gerade diese Art von Fehlern im Unterricht bereits besprochen, kann man es bei dem Hinweis durch Unterstreichen belassen und die Schülerinnen und Schüler bei der Verbesserung der Arbeit selbst die richtige Lösung finden lassen. Rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schülern ist es eine Hilfe, wenn die Stelle im Wort, die fehlerhaft ist, noch extra markiert wird. In höheren Jahrgangsstufen ist eine Angabe der richtigen Schreibweise bei Rechtschreibfehlern im Allgemeinen nicht mehr nötig. Hier können und sollen die Schülerinnen und Schüler ggf. auf Nachschlagewerke zurückgreifen.

2.5.6 Bewertung der drei zentralen Bereiche: Inhalt – Sprache – Formalbereich

Sind die Bewertungskriterien für die drei zentralen Bereiche Inhalt, Sprache sowie Rechtschreibung und Zeichensetzung in einer Schulaufgabe auf den konkreten vorausgegangenen Unterricht und damit eventuell verbundene Schwerpunktsetzungen abzustimmen, betrifft dies auch den Stellenwert, der den einzelnen Kriterien zukommt. Wurde beispielsweise in der Vorbereitungsphase einer Schulaufgabe besonderer Wert auf die Vermeidung sprachlicher Wiederholungen gelegt und dies mit den Schülerinnen und Schülern intensiv geübt, wird das bei der Bewertung der sprachlichen Leistung einer Schülerarbeit anders ins Gewicht fallen, als wenn dies nur am Rande des Unterrichts behandelt worden wäre.

Bewertungskriterien sollen helfen, Wert und Charakter einer schriftlichen Leistung einzuschätzen und möglichst transparent zu beurteilen. Sie dürfen jedoch nicht den Blick darauf verstellen, dass ein Schreibprodukt insgesamt eine komplexe gedankliche und sprachliche Leistung darstellt, bei der auch immer der Blick auf **das Textganze** zu wahren ist. Nur so können beispielsweise auch Auffälligkeiten oder Stärken einer Schülerarbeit wahrgenommen und gewürdigt werden, die möglicherweise nicht im unmittelbaren Blickfeld der Kriterien liegen.

Über die besonders relevanten **Bewertungskriterien** sollten natürlich die Schülerinnen und Schüler bereits vor einer Schulaufgabe informiert sein.

Fehler in den verschiedenen Bereichen werden in der Schülerarbeit markiert und am Rand notiert bzw. klassifiziert (siehe 2.5.5). Dabei ist jedoch zu beachten, dass nur das als Fehler gewertet werden kann, was die Schülerinnen und Schüler entsprechend dem lehrplangemäßen Unterricht auch tatsächlich hätten können sollen. Macht beispielsweise eine Schülerin oder ein Schüler in der Jahrgangsstufe 6 bei der Verwendung des Konjunktivs Fehler, wird man diese markieren, aber nicht am Rand notieren bzw. werten, da die Schülerinnen und Schüler erst in der Jahrgangsstufe 7 mit der Bildung und Verwendung der Konjunktivformen vertraut werden. Ebenso wird man bei der fehlerhaften Schreibweise schwieriger Fremdwörter verfahren, wenn diese oder entsprechende Rechtschreibstrategien noch nicht Gegenstand des bisherigen Unterrichts waren.

Darüber hinaus ist zu beachten, dass allein die Feststellung, wie viele Fehler gemacht wurden, für die Leistungsbewertung kaum ausreicht. Hier sind immer auch die jeweilige **Art bzw. „Qualität“ eines Fehlers** sowie der Kontext des vorausgegangenen Unterrichts zu berücksichtigen. Ebenso gilt es, die in den einzelnen Bereichen vorhandenen Stärken zu beachten. Dies sei am Beispiel des Formalbereichs „Rechtschreibung und Zeichensetzung“ verdeutlicht:

Neben der Feststellung der Fehlerzahl bedarf es einer Fehleranalyse, die die Art der Fehler untersucht und dabei beispielsweise auch den Umfang einer Schülerarbeit, die Qualität des verwendeten Wortschatzes oder auch zur Verfügung gestandene Hilfsmittel (Rechtschreibwörterbuch) beachtet. Verwendet eine Schülerin oder ein Schüler beispielsweise einen nur einfachen und sehr eingeschränkten Wortschatz, fallen Rechtschreibfehler anders ins Gewicht, als wenn sie oder er sich einer sehr elaborierten und anspruchsvollen Ausdrucksweise bedient hätte. Konzentrieren sich Fehler beispielsweise im Bereich der Getrennt- und Zusammenschreibung, die nicht im Fokus des Unterrichts stand, ist die Rechtschreibleistung anders einzuschätzen, als wenn sich die gleiche Fehleranzahl auf viele andere, noch dazu im Unterricht intensiv geübte Bereiche erstreckt. Finden sich Rechtschreibfehler vor allem gegen Ende einer sechseitigen Schülerarbeit, wird man möglicherweise die eventuell nachlassende Aufmerksamkeit berücksichtigen können.

Vor diesem Hintergrund ist Vorsicht geboten, will man die Rechtschreibleistung ausschließlich über einen „Fehlerschlüssel“⁸ ermitteln, der festlegt, welche Note für welche Fehleranzahl pro Seite einer Schülerarbeit zu vergeben ist, zumal hier die Unschärfe hinzukommt, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedlich groß bzw. klein schreiben. Solche Fehlerschlüssel können einer ersten Orientierung dienen, ersetzen aber nicht eine differenziertere Analyse und Bewertung der Stärken und Schwächen einer Schülerarbeit. Dies betrifft analog auch die Bereiche Inhalt und Sprache. Wichtig ist, nur das als Fehler zu werten, was im Unterricht behandelt wurde oder als grundlegende Kompetenz vorausgesetzt werden kann.

8 Zum Beispiel: Jgst. 5/6: Gesamtzahl der R-/Sz-Fehler dividiert durch die doppelte Anzahl der geschriebenen Seiten; Teiler in der Jgst. 7/8: eineinhalbfache Anzahl der geschriebenen Seiten; Teiler in der Jgst. 9/10: Anzahl der geschriebenen Seiten (Sz-Fehler werden in der Regel als halbe Fehler gewertet)

Diese differenzierte Analyse der Stärken und Schwächen einer Schülerarbeit ist auch erforderlich, wenn es um das Stichwort der sog. „**Themaverfehlung**“ geht. Von ihr kann die Rede sein, wenn beispielsweise anstatt einer geforderten Erzählung ein Bericht, statt einer Schilderung eine Beschreibung verfasst wurde, da es sich hierbei um gänzlich andere Schreibformen handelt, oder eine auswendig gelernte gelungene Erzählung reproduziert wurde, die jedoch überhaupt nicht zur thematischen Vorgabe des Erzählauftrags passt. Das bloße Vorhandensein einer sicheren Sprache rechtfertigt hier keine Verbesserung der Note, da der Schreibauftrag missachtet wurde. Grundsätzlich wird die Lehrkraft in pädagogischer Verantwortung abwägen, ob die jeweilige Schülerarbeit als „ungenügend“ zu bewerten sein wird.

Von einer Themaverfehlung wird jedoch kaum die Rede sein, wenn bei einer Inhaltszusammenfassung durchgängig die falsche Zeitform verwendet wurde, der Inhalt aber ansonsten sachlich und passend zusammengefasst wurde. Auch wird man bei einer Erörterung zum Thema „Warum pendeln viele Menschen zur Arbeit?“ zurückhaltend sein, wenn eine Schülerin/ ein Schüler den Begriff des Pendelns recht weit fasst, aber grundsätzlich brauchbare Argumente anführt.

Bei Schulaufgaben, bei denen die Aufgabenstellung nur teilweise nicht erfüllt wurde, wäre daher eher die Bezeichnung „partielle Themaverfehlung“ hilfreicher. Inwieweit diese sich auf die Gesamtnote auswirkt, hängt von der individuellen Schülerarbeit ab und liegt in der pädagogischen Verantwortung der Lehrkraft.

Bei der Überlegung, inwieweit die **äußere Form** in die Bewertung miteinfließen soll (vgl. § 21 Abs. 1 RSO), gibt es Folgendes zu bedenken: Handelt es sich bei Durchstreichungen in der Schülerarbeit vorwiegend um einen erkennbaren Überarbeitungsprozess, ist dies prinzipiell ein erwünschter Schritt im Schreibprozess. Wird dagegen trotz der den Schülerinnen und Schülern im Vorfeld mitgeteilten Relevanz der äußeren Form grundsätzlich ständig nur ohne Lineal und Fußnoten ausgebessert und über den Rand hinausgeschrieben bzw. sind unleserliche Passagen enthalten, kann sich dies auf die Notengebung auswirken. Ist dies der Fall, sollte dies auch in der schriftlichen Aufsatzbeurteilung (Schlussbemerkung) aufgenommen werden.

Um Transparenz bei Korrektur und Bewertung zu schaffen, bietet sich ein **Erwartungshorizont in Stichpunkten** an (vgl. Beispiel unter 2.5.3). Diese können inhaltlicher (z. B. Stichpunkte zum Inhalt bei einer Inhaltszusammenfassung) oder beschreibender Art (z. B. Stichpunkte, was man aufsatztechnisch bei einer Fantasieerzählung erwartet) oder eine Mischung aus beidem (z. B. beim Erschließen eines pragmatischen oder literarischen Textes) sein.

Gewichtung der zentralen Bewertungsbereiche

Die Schreibprodukte der Schülerinnen und Schüler stellen in der Regel eine sehr komplexe gedankliche und sprachliche Leistung dar. Inhaltliche, sprachliche und formale Leistungen durchdringen sich.

Bei der Gesamtbewertung ist daher immer das Textganze in seiner Vielschichtigkeit und Komplexität im Blick zu behalten. Daher kann die sachgerechte Gesamtbewertung einer Schülerleistung niemals ausschließlich auf arithmetischem Wege vorgenommen werden, sondern erfordert immer das pädagogisch verantwortungsvolle Abwägen und Würdigen der individuellen Stärken und Schwächen.

Die sachgerechte Bewertung der Schülerarbeiten ist keine Angelegenheit der Arithmetik, sondern erfordert stets den Blick auf das Textganze sowie das Abwägen der individuellen Stärken und Schwächen. Die folgenden Gewichtungsvorschläge dienen hierbei der Orientierung.

Schreibaufgabe	Inhalt	Sprache	Formalbereich: Rechtschreibung/ Zeichensetzung
Erschließen eines literarischen oder pragmatischen Textes	5-fach ⁹	3-fach	2-fach ¹⁰
alle anderen Schreibaufgaben	4-fach	4-fach	2-fach ¹⁰

9 Da sich die Schülerinnen und Schüler beim Erschließen eines pragmatischen oder literarischen Textes (v. a. Jgst. 9/10) zum einen mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen auseinandersetzen müssen und ihnen dabei zum anderen bei der sprachlichen Gestaltung (z. B. bei der Sprachanalyse oder der Auseinandersetzung mit einer Textsorte) im Unterricht oder durch die Lehrwerke vermittelte Formulierungshilfen zur Verfügung stehen, kann man die inhaltliche Leistung gegenüber der sprachlichen etwas stärker gewichten.

10 Bei Schülerinnen und Schülern, denen wegen einer anerkannten Rechtschreibstörung Notenschutz gewährt wird, fließen keine Rechtschreib-, sondern lediglich Fehler in der Zeichensetzung in den Formalbereich ein, sodass dieser Bereich **einfach** gewichtet werden kann.

2.5.7 Benotung einer Schulaufgabe

Die in der Schulaufgabe erbrachte Gesamtleistung wird schließlich benotet. Grundlage für die Bewertung nach Notenstufen bildet Art. 52 Abs. 2 BayEUG. Dabei kann und soll auch im Fach Deutsch die gesamte Notenskala verantwortungsvoll ausgeschöpft werden¹¹. Zur Orientierung seien die gesetzlich definierten Notenstufen knapp erläutert:

sehr gut	= 1	Die Leistung entspricht den Anforderungen in besonderem Maße. Vereinzelt Ungenauigkeiten oder Fehler können dann hingenommen werden, wenn die mit der Aufgabenstellung verbundenen Erwartungen in der Zusammenschau dennoch auf eine für die Jahrgangsstufe herausgehobene Weise erfüllt werden.
gut	= 2	Die Leistung entspricht voll den Anforderungen. Die Arbeit kann kleinere Schwächen aufweisen, die jedoch nicht ins Gewicht fallen.
befriedigend	= 3	Die Leistung entspricht im Allgemeinen den Anforderungen. Wenn Schwächen auftreten, müssen sie durch eindeutige Vorzüge ausgeglichen werden.
ausreichend	= 4	Die Leistung weist zwar Mängel auf, entspricht aber im Ganzen noch den Anforderungen. Die auftretenden Mängel dürfen somit insgesamt keinen Zweifel an der Brauchbarkeit der erbrachten Leistung aufkommen lassen.
mangelhaft	= 5	Die Leistung entspricht nicht den Anforderungen, lässt jedoch erkennen, dass trotz vielfacher Mängel die notwendigen Grundkenntnisse vorhanden sind. „Mangelhaft“ wird auch erteilt, wenn wesentliche Teilbereiche einer Schülerarbeit so gravierende Mängel aufweisen, dass andere Teilbereiche keinen Ausgleich im Sinne einer ausreichenden Leistung schaffen können.
ungenügend	= 6	Die Leistung entspricht nicht den Anforderungen und lässt selbst die nötigen Grundkenntnisse nicht erkennen. Entsprechendes gilt, wenn die Aufgabenstellung inhaltlich überhaupt nicht erfasst wurde oder eine in wesentlichen Teilen nicht ausgeführte Arbeit vorliegt.

2.5.8 Schriftliche Aufsatzbeurteilung (Schlussbemerkung)

Nach § 21 Abs. 1 RSO müssen zusätzlich zur Fehlerkorrektur Erläuterungen und Schlussbemerkungen auf der Arbeit angebracht werden. In der Praxis heißt das, dass in einer abschließenden schriftlichen¹² Aufsatzbeurteilung (Schlussbemerkung) jeder der drei zentralen Bewertungsbereiche Inhalt, Sprache und Formalbereich als zusammenhängender Text gewürdigt und die erteilte Note der Schulaufgabe nachvollziehbar begründet werden muss. Die Schülerinnen und Schüler können so die Note besser nachvollziehen und ggf. im Anschluss an die unterrichtliche Besprechung und Herausgabe der Schulaufgabe Fragen stellen und Schlussfolgerungen für ihr weiteres Lernen ziehen. Auch den Erziehungsberechtigten wird die Korrektur und vorgenommene Bewertung transparenter, indem kriteriengeleitet die wesentlichen Gründe für die erteilte Note dargelegt werden.

Bei einer Schulaufgabe sollte eine hilfreiche Aufsatzbeurteilung (Schlussbemerkung) ...

- die Schülerinnen und Schüler persönlich bzw. namentlich ansprechen (eine Ausnahme bildet hier nur die Abschlussprüfung).
- sprachlich so formuliert sein, dass die Schülerinnen und Schüler sie verstehen (notwendige Fachbegriffe dürfen natürlich verwendet werden).
- auf individuelle Stärken und Schwächen der Arbeit eingehen, indem man konkret Bezug auf den vorliegenden Aufsatz nimmt. Sofern eine „Korrektur-Software“ dies nicht zu leisten vermag, kommt sie für eine Nutzung nicht infrage.
- die Gesamtnote benennen und die tragenden Gründe hierfür darlegen, indem die in den drei Bewertungsbereichen gezeigte Leistung gewürdigt wird. Erteilte Gesamtnote und Schlussbemerkung dürfen einander nicht widersprechen.
- in der Regel auch etwas Positives (z. B. feststellbarer Lernfortschritt) enthalten, ohne deswegen die Gesamtnote fragwürdig erscheinen zu lassen. Gerade bei jüngeren Schülerinnen und Schülern kann sich das erkennbar motivierend auswirken.

¹¹ Genauso wenig wie die Tatsache allein, dass eine Schülerin oder ein Schüler „etwas“ zu Papier gebracht hat, nicht von vornherein die Note 6 ausschließt, sollte auch das bloße Vorkommen von Fehlern nicht per se die Note 1 unmöglich machen.

¹² Wird ergänzend zur schriftlichen Aufsatzbeurteilung auch ein Audio-Feedback verwendet, ist ebenso das entsprechende Transkript beizufügen.

- bei Bedarf Tipps und Empfehlungen für das weitere Lernen (z. B. Hinweis auf Übungen) geben.
- einen gewährten Nachteilsausgleich bzw. Notenschutz vermerken.
- eine eventuelle Tendenz („neigt zu“ oder „noch“) an dieser Stelle zum Ausdruck bringen.
- formal einwandfrei sein.
- von der Lehrkraft abgezeichnet sein.

Beurteilungen, die am Computer erstellt werden, sollten schon wegen möglicher nachträglicher Änderungen durch Dritte am Ende mit der Arbeit verbunden und von der Lehrkraft unterschrieben sein.

Die folgenden Beispiele für eine Aufsatzbeurteilung (Schlussbemerkung) dienen der Veranschaulichung.

Bemerkung I zu einer Tierbeschreibung (Jgst. 5)

Vorbemerkung: Es gibt verschiedene Varianten zur Tierbeschreibung. In diesem Fall haben die Schülerinnen und Schüler einen Lexikon-Artikel für die Schülerzeitung vorbereitet.

Deine Beschreibung des Maulwurfs zeigt leider keinen sinnvollen Aufbau, Sina. Statt die Inhalte nach Schwerpunkten zu ordnen (hier hätten sich „Aussehen“, „Lebensraum“, „Ernährung“ und dergleichen angeboten), schreibst du einen zwar zusammenhängenden, aber nicht klar gegliederten Text, in dem du inhaltlich umherspringst. Einige wichtige Informationen aus dem Text hast du aufgegriffen, andere wiederum nicht beachtet, z. B. dass der Maulwurf unter Naturschutz steht oder wie sein unterirdischer Bau aussieht.

In sprachlicher Hinsicht hast du besser gearbeitet, dein Stil ist im Großen und Ganzen wie verlangt sachlich und du hast eigene Worte verwendet, statt die Vorgaben zu übernehmen. Achte noch darauf, deine Sätze abwechslungsreicher zu beginnen, häufig leitest du mit Artikeln ein („Der Maulwurf ...“, „Das Säugetier ...“).

Sowohl in der Kommasetzung als auch in der Rechtschreibung hast du noch deutlichen Verbesserungsbedarf (z. B. Groß- und Kleinschreibung). Arbeite bitte auch an deinem Schriftbild, denn Unleserliches muss als falsch gewertet werden.

Eine insgesamt ausreichende Leistung.

Dieser Aufsatz wurde mit der Note 4 bewertet, enthält aber trotzdem aufmunternde Worte und zudem hilfreiche Tipps.

Bemerkung II zu einer Tierbeschreibung (Jgst. 5)

Dir ist eine insgesamt überzeugende Beschreibung des Maulwurfs gelungen, Alessa. Fast alle Informationen hast du im Text gefunden und passenden Oberbegriffen zugeordnet. Erfreulich ist, dass du für die Einleitung und den Schluss auch dein eigenes Wissen über diese Tierart hast einfließen lassen. Zudem sind die Absätze des Hauptteils durch sinnvolle Zwischenüberschriften übersichtlich gegliedert.

Versuche in Zukunft bitte, deine Sätze etwas länger zu gestalten und sie durch Konjunktionen (Bindewörter) zu verbinden, momentan klingen sie noch etwas abgehackt. Ansonsten drückst du dich durchaus gewandt aus und beherrscht auch die Kasus-Endungen recht sicher.

In der Rechtschreibung bist du schon recht sicher. Dir unterlaufen nur wenige Fehler, diese vor allem in der Großschreibung.

Insgesamt ist dir ein guter Aufsatz gelungen.

Auch ein an sich gelungener Aufsatz (hier: Note 2) darf neben berechtigtem Lob auch Tipps enthalten, in welchen Bereichen die Schülerin/der Schüler sich noch verbessern kann.

Bemerkung I zu einer materialgestützten Erörterung (Jgst. 10)

Emily, bereits in der Gliederung erkennt man, dass du erhebliche Schwierigkeiten hattest, das Thema „Gefährdung der Gesundheit“ voll zu erfassen, denn einige deiner Argumente (v. a. I.3 und II.3) sind unzutreffend, was sich in der Ausarbeitung bestätigt. Dein Einleitungsgedanke ist durchaus geschickt, hier greifst du auf die Definition von Gesundheit aus Material M7 zurück, doch die Überleitung zur Themafrage bereitet dir Probleme. Im Hauptteil fällt es dir wiederholt schwer, den klaren Aufbau einer Argumentation einzuhalten; oft sind die Beispiele viel zu kurz und nicht überzeugend, ja weichen sogar vom Thema ab (siehe oben). Da du auch die einzelnen Gliederungspunkte stellenweise vermischt, kann man oft nicht erkennen, zu welchem Punkt die Argumentation gehören soll. Insgesamt bedienst du dich nur dreimal des vorliegenden Materials, was schade ist, denn damit hättest du deinen Argumenten inhaltlich Substanz verleihen können.

Die sprachliche Ausführung ist leider von Umgangssprache und zahlreichen gravierenden Grammatikfehlern gekennzeichnet. Vor allem die Verwendung des richtigen Falls bei Wortendungen („einer guten Gesundheit zuliebe“) führte zu einer Vielzahl von Fehlern und stört den Lesefluss ungemein.

In der Rechtschreibung und vor allem in der Zeichensetzung zeigen sich in vielen Bereichen erhebliche Defizite, vor allem in der Getrennschreibung.

Insgesamt eine leider nur mangelhafte Leistung.

Diese Verbalbeurteilung deckt alle Bereiche ab und begründet die Note 5 relativ ausführlich.

Bemerkung II zu einer materialgestützten Erörterung (Jgst. 10)

Du hast eine sehr überzeugende Erörterung verfasst, Dominik! Neben einer klar strukturierten und ausgewogenen Gliederung führst du in der Einleitung den Leser zum Thema „Gefährdung der Gesundheit“ angemessen hin. In fast allen Teilen deines Aufsatzes greifst du auf das vorgegebene Material zurück und baust es sinnvoll ein, womit du deine Behauptungen und Begründungen untermauern und veranschaulichen kannst; in Teil II gelingt dir das sogar noch besser als im ersten. Deine Zusammenfassung im Schluss rundet deine Schulaufgabe treffend ab.

Überzeugend wie der Inhalt ist auch deine sprachliche Leistung. So weist dein Aufsatz eine abwechslungsreiche Wortwahl und einen variantenreichen Satzbau auf, nur einige umgangssprachliche Wendungen wirken etwas störend (z. B. „Kids“).

Deine Sicherheit in der Rechtschreibung ist sehr erfreulich, wohingegen dir bei der Zeichensetzung noch gelegentlich Fehler unterlaufen.

Insgesamt eine sehr gute Leistung!

Eine allzu ausführliche Verbalbeurteilung ist bei Note 1 zwar nicht unbedingt erforderlich, aber sehr motivierend. Auch bei einer sehr guten Leistung freut sich eine Schülerin/ein Schüler, wenn die Lehrkraft auf das, was ihr/ihm sehr gut gelungen ist, explizit eingeht.

2.5.9 Umgang mit „Korrektur-/Beurteilungsbögen“ bzw. „-programmen“

Die Verwendung von sog. „Korrektur-/Beurteilungsbögen“, wie sie zum Teil auch von Verlagen angeboten werden, können bei Schulaufgaben die abschließende Verbalbeurteilung ergänzen, nicht aber ersetzen.

Dies trägt zum einen dem Umstand Rechnung, dass solche schematischen „Korrektur-/Beurteilungsbögen“ bzw. entsprechende digitale Programme meist nicht ausreichen, um die spezifischen individuellen Stärken und Schwächen zu würdigen, weil sie je nach Differenzierungsgrad zu allgemein bzw. abstrakt formuliert sind und sich allein durch das Ankreuzen verschiedenster Kriterien noch nicht die erteilte Note nachvollziehen lässt, oftmals sogar eher Diskrepanzen zwischen angekreuzten Aussagen und erteilter Note ergeben können. Hinzu kommt, dass die Fixierung auf ankreuzbare Aussagen bzw. Kriterien oftmals die Wahrnehmung von Auffälligkeiten oder Stärken einer Schülerarbeit behindert, weil sie nicht im Blickfeld der vorformulierten Aussagen bzw. Kriterien liegen. Zum anderen ist es auch in pädagogischer Hinsicht das angemessene Signal, wenn die komplexen Schreibprodukte der Schülerinnen und Schüler auch vonseiten ihrer Lehrkraft schriftlich in einem zusammenhängenden Text gewürdigt werden.

Werden „Korrektur-/Beurteilungsbögen“ verwendet, sollten auch diese zusammen mit der Schlussbemerkung/Verbalbeurteilung fest mit der Schülerarbeit verbunden und mit dem Signum versehen sein.

Analog sind auch Softwareprogramme zur automatisierten Erstellung einer Aufsatzbeurteilung in einem zusammenhängenden Text kritisch zu prüfen, insofern ihnen in der Regel auf der Basis eines Tabellenkalkulationsprogramms ebenfalls nur ein formalisierter „Korrektur-/Beurteilungsbogen“ zugrunde liegt. Fest steht, der oder die verantwortliche Beurteilende eines Aufsatzes ist die jeweilige Lehrkraft und nicht ein Computerprogramm.

2.5.10 Herausgabe und Reflexion einer Schulaufgabe

Die Funktion einer Schulaufgabe erschöpft sich nicht in der bloßen Vergabe einer Ziffernnote, sondern sie bietet Gelegenheit, auf der Grundlage der festgestellten Stärken und Schwächen die passenden Schlussfolgerungen für das weitere Lernen zu ziehen.

Darum ist es sinnvoll und wichtig, die Herausgabe einer Schulaufgabe mit einer entsprechenden Reflexion zu verbinden. Hierzu gibt es viele Möglichkeiten, zum Beispiel:

Die Lehrkraft stellt exemplarisch aufgefallene Stärken und Schwächen vor, indem sie entsprechende, kurze und natürlich anonymisierte Zitate aus den Schülerarbeiten präsentiert, diese mit den Schülerinnen und Schülern bespricht, sie daran anknüpfend zur Überarbeitung ihrer Arbeiten anleitet (z. B. eine Textpassage mit sprachlichen Wiederholungen überarbeiten) oder ihnen differenzierte Übungsaufgaben zur Verfügung stellt.

In jedem Fall sollte die Herausgabe einer Schulaufgabe so gestaltet werden, dass sie für das weitere Lernen nützlich ist.

2.6 Ersatz einer Schulaufgabe durch andere Formen der Leistungserhebung

Zentrale Vorüberlegungen

Wie bereits verdeutlicht, spiegeln die von der Realschulordnung als zusammenhängende Texte und Aufsätze definierten Schulaufgaben die **Bedeutung der Schreiberziehung** wider, der auch die Konzeption der schriftlichen Abschlussprüfung Rechnung trägt. Vor diesem Hintergrund ist darauf zu achten, dass die drei Grundformen des Schreibens auch in jeder Jahrgangsstufe auf ansteigendem Niveau geschult werden, um dabei die Schülerinnen und Schüler auch so kontinuierlich an die Anforderungen der Abschlussprüfung heranzuführen und darauf vorzubereiten.

Will man eine Schulaufgabe durch eine andere Form der Leistungserhebung (z. B. zwei Kurzarbeiten, ein bewertetes Projekt, eine Modus-Maßnahme) ersetzen, wird man daher gründlich abwägen müssen, ob dies im jeweiligen Fall wirklich sinnvoll und gerechtfertigt ist.

Mit Blick auf die besondere Bedeutung der Schreiberziehung sollte in den Jahrgangsstufen 5 bis 9 *allenfalls* eine Schulaufgabe durch eine andere Form der Leistungserhebung ersetzt werden, in Jahrgangsstufe 10 keine.

Die folgenden Leitfragen sollen helfen, eine pädagogisch verantwortete Abwägung vorzunehmen und eine Entscheidung zu treffen:

- Warum ist der geplante Ersatz einer Schulaufgabe angesichts der begrenzten Anzahl möglicher Schulaufgaben (Jahrgangsstufe 9: drei Schulaufgaben) gerechtfertigt?
- Ist die Ersatzform in ihrem Anspruchsniveau einer Schulaufgabe „gleichwertig“?
- Welchen Beitrag leistet die Ersatzform zur Schreiberziehung der Schülerinnen und Schüler? (Gibt es beispielsweise im Rahmen eines Projekts geeignete und in die Bewertung einfließende Schreibaufträge?)
- Ist gewährleistet, dass bei einem Ersatz die im Lehrplan im Lernbereich Schreiben vorgesehenen und mit den anderen Lernbereichen vernetzten Kompetenzerwartungen und Inhalte – auch mit Blick auf die Abschlussprüfung – nicht zu kurz kommen und den Schülerinnen und Schülern sowie den Kolleginnen und Kollegen, die in der darauf folgenden Jahrgangsstufe die jeweilige Klasse unterrichten, keine Nachteile entstehen, weil beispielsweise Versäumtes oder Zu-kurz-Gekommenes nachgeholt werden muss?
- Werden die schulrechtlichen Rahmenbedingungen beachtet?
- Werden die individuellen Schülerleistungen bei einer Ersatzform ebenso sorgfältig dokumentiert, dass sie bei eventuellen Einwendungen als Rechenschaftsgrundlage genügen können?

- **Schulrechtliche Rahmenbedingungen**

§ 18 RSO

„(3) ¹Durch Beschluss der Lehrerkonferenz, der zu Beginn des Schuljahres zu fassen ist, kann in den Jahrgangsstufen 5 bis 9 in Fächern mit mehr als zwei Schulaufgaben eine der Schulaufgaben ersetzt werden durch:

1. zwei Kurzarbeiten oder
2. ein bewertetes Projekt (z. B. Dokumentation und Präsentation).

[...] ³Die an die Stelle einer Schulaufgabe tretenden Leistungsnachweise müssen den Anforderungen einer Schulaufgabe gleichwertig sein. ⁴In den Fällen des Satzes 1 Nr. 1 muss die Entscheidung für ein Fach bzw. Wahlpflichtfach für alle Klassen einer Jahrgangsstufe einheitlich getroffen werden. ⁵Die Zahl der Schulaufgaben und der sie gegebenenfalls ersetzenden Leistungsnachweise wird den Erziehungsberechtigten zu Beginn des Schuljahres mitgeteilt.“

Soll eine Modus-Maßnahme für die Leistungserhebung herangezogen werden, ist ebenfalls zu prüfen, ob und inwieweit diese Maßnahme der Schreiberziehung dient. Auch alle anderen oben aufgeführten Festlegungen müssen beachtet werden.

Darüber hinaus gelten für den Einsatz einer MODUS-Maßnahme die in § 3 sowie § 15 der Bayerischen Schulordnung (BaySchO) ausgeführten Bestimmungen:

§ 3 BaySchO

„(2) ¹Die Lehrerkonferenz entscheidet über die Durchführung von Modus-Maßnahmen nach der Anlage 1 sowie die hierfür erforderlichenfalls nötigen Abweichungen von den Schulordnungen. ²Die Maßnahmen können an die Besonderheiten der jeweiligen Schulart angepasst werden. ³Die Entscheidung ist zuvor innerhalb der Schulgemeinschaft zu erörtern und das Einvernehmen des Aufwandsträgers oder des Aufgabenträgers im Sinne des § 1 Satz 2 der Schülerbeförderungsverordnung (SchBefV) herzustellen, wenn dessen Belange berührt werden.“

§ 15 BaySchO

„(1) ¹Unbeschadet der weiteren durch Gesetz und Schulordnungen zugewiesenen Aufgaben ist die Zustimmung des Elternbeirats auch erforderlich für [...] die Durchführung der Maßnahmen in Anlage 1 Nr. 1, 2, 5, 9, 12, 15 bis 17, 20 bis 23, 25, 33, 35, 44, 48, 50, 55, 56 und 58.“

Zu den in § 15 BaySchO angeführten Maßnahmen, deren Einsatz sowohl einen Beschluss der Lehrerkonferenz als auch die Zustimmung des Elternbeirats voraussetzt, zählt beispielsweise die Maßnahme 17: „Debatte ersetzt je eine Schulaufgabe (Aufsatz) in Deutsch und bzw. oder Fremdsprachen.“

Die Modus-Maßnahme Nr. 19 (Ersatz einer Aufsatzschulaufgabe mittels eines Tests aus formalsprachlichen Aufgaben und Sprachverständnisanteilen) setzt voraus, dass:

- eine Klasse mit Schwächen in der formalen Sprachbeherrschung auch gezielt gefördert wird (vgl. auch Kurzerläuterung zu Maßnahme 19 in der Anlage zu § 3 BaySchO). Daher kann die Maßnahme nicht isoliert stehen, sondern sollte in ein entsprechendes vorweisbares Gesamtförderkonzept eingebunden sein.
- die Lehrerkonferenz nach Erörterung des o. g. Sachstandes (formalsprachliche Schwächen) über die Durchführung der Maßnahme entscheidet.
- mit Blick auf die zu leistenden Aufgaben in der Deutsch-Abschlussprüfung die fachdidaktischen Anforderungen, die für die progressive Weiterentwicklung der unterschiedlichen Schreibformen erforderlich sind, berücksichtigt werden.

2.7 Die schriftliche Abschlussprüfung

Zum Schuljahr 2022/2023 wurde die Abschlussprüfung im Fach Deutsch weiterentwickelt. Über die entsprechenden Anpassungen informiert das KMS IV.2-BS6500-5.69 306 vom 09.09.2019. Im mebis-Prüfungsarchiv stehen entsprechend registrierten Lehrkräften Prüfungsbeispiele sowie weiterführende Erläuterungen zur Verfügung.

Die Abschlussprüfung besteht aus drei Aufgabenbereichen, zu denen jeweils ein Thema gestellt wird:

- I. **Materialgestütztes Argumentieren**
- II. **Erschließen eines pragmatischen Textes**
- III. **Erschließen eines literarischen Textes**

Die Schülerinnen und Schüler wählen ein Thema aus und bearbeiten dieses in der zur Verfügung stehenden Arbeitszeit von 240 Minuten. Als Hilfsmittel ist ein Rechtschreibwörterbuch zugelassen.

Aufgabenbereich I: Materialgestütztes Argumentieren

In diesem Aufgabenbereich erörtern die Schülerinnen und Schüler sachlich fundiert und überzeugend ein Thema mithilfe unterschiedlicher vorgegebener Materialien (z. B. umfangreichere Auszüge aus journalistischen Texten, Büchern, Internetseiten; Schaubilder, Diagramme), die auf drei DIN-A4-Seiten dargeboten werden.

Um ein Thema zu erschließen und sachgerecht zu erörtern, ist – auch unabhängig von der Abschlussprüfung – das Einholen und Auswerten relevanter Informationen unerlässlich. Die in der Prüfung beigefügten Materialien sind so angelegt, dass sie den Schülerinnen und Schülern für die Erschließung des Themas und eine sachlich fundierte Argumentation Anregungen und Hilfen bieten. So können die Materialien beispielsweise Ideen für die einleitende Hinführung zum Thema liefern, im Rückgriff auf wissenschaftliche Erkenntnisse, Statistiken oder Expertenmeinungen die eigenen Argumente zu untermauern oder zu verdeutlichen helfen oder gar Anregungen für eine Abrundung der Erörterung bieten. In jedem Falle ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler die Materialien sorgfältig lesen, auswerten und auf ihre Verwertbarkeit hin prüfen und schließlich entscheiden, welche Informationen sie auf welche Weise für ihre Erörterung verwenden können. Der Erörterung muss also deutlich anzumerken sein, dass die Materialien genutzt und verwertet wurden. Das kann sowohl explizit (z. B. durch Verweise, Zitate) als auch implizit (z. B. Aufgreifen der Ideen/Gedanken) geschehen.

Gleichwohl sollen die Materialien den eigenen Erfahrungs- und Wissenshorizont der Schülerinnen und Schüler nur ergänzen, nicht aber ersetzen. So stellt die Entwicklung, Entfaltung und Einbringung eigener Gedanken und Ideen ein weiteres Gütekriterium der Erörterung dar, das seinerseits nicht gegenüber der Materialauswertung ausgespielt werden sollte. Auch darum ist der Aufgabenbereich als „materialgestütztes Argumentieren“ bezeichnet.

Die Erstellung einer gesonderten Gliederung ist in diesem Aufgabenbereich erforderlich.

Die Erörterung gliedert sich in Einleitung, Hauptteil und Schluss.

Die *Einleitung* hat die Funktion, die Leserinnen und Leser gezielt zum Thema hinzuführen und ihr Interesse daran zu wecken, ohne dabei Argumente des Hauptteils vorwegzunehmen. Hierfür bieten sich vielfältige Möglichkeiten an (z. B. Aufgreifen eines aktuellen Ereignisses oder persönlichen Erlebnisses, eines Umfrageergebnisses oder Zitats, die Erklärung des zentralen Themenbegriffs, ein historischer Rückblick u. v. m.). Als Überleitung zum Hauptteil mündet die Einleitung schließlich in die zu erörternde Themenstellung.

Im *Hauptteil* selbst entfalten die Schülerinnen und Schüler schließlich die einzelnen Argumente. Hierbei gibt es keine Vorgabe, wie viele Argumente dargelegt werden müssen. Dies trägt dem Umstand Rechnung, dass zum einen Themen durchaus unterschiedlich ergiebig sein können und zum anderen die bloße Anzahl an Argumenten noch wenig über deren Qualität aussagt, ob sie beispielsweise zentrale Aspekte des Themas aufgreifen oder eher nur periphere.

Der Aufbau eines Arguments ist gekennzeichnet durch die präzise These, die ausführliche Begründung und die überzeugende Veranschaulichung bzw. Erläuterung anhand treffender Beispiele bzw. Belege, wozu beispielsweise Tatsachen (z. B. wissenschaftliche Erkenntnisse, nachweisbare Ereignisse, statistisch erfasste Untersuchungsergebnisse, allgemeingültige Erfahrungen), „Autoritäten“ (z. B. Expertinnen/Experten, gesetzliche Normen), Analogien (nachvollziehbare Übertragung von Erfahrungen oder Erkenntnissen aus einem anderen Sachbereich auf den des zu erörternden Themas) oder auch persönliche Erfahrungen heranzuziehen und insbesondere die zur Verfügung stehenden Materialien auszuwerten sein werden. Je nach konkreter Ausgestaltung oder Ausführlichkeit eines Arguments bietet sich eine bündelnde bzw. abrundende Schlussfolgerung an.

Der *Schluss* hat die Funktion, die Erörterung abzurunden, indem er beispielsweise einen Ausblick bietet, die persönliche Sichtweise darlegt, einen Lösungsvorschlag ausführt oder das Dargelegte in einen größeren Zusammenhang einordnet. Jedenfalls sollte sich der Schluss nicht auf eine bloße Wiederholung des bereits Geschriebenen beschränken und umgekehrt auch keine neuen Argumente anführen.

Aufgabenbereich II/III: Erschließen eines pragmatischen bzw. literarischen Textes

In diesem Aufgabenbereich setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit einem pragmatischen Text (z. B. Reportage, Kommentar, Glosse) bzw. einem literarischen Text (z. B. Kurzgeschichte, Auszug aus einem Roman, satirischer Text) auseinander, den sie anhand von fünf Aufgabenstellungen erschließen. Eine Einleitung und ein Schluss gehören selbstverständlich zum Textganzen. Da die Struktur der Aufgaben in beiden Aufgabenbereichen die gleiche ist, erfolgt die Darstellung in der Zusammenschau.

Die Anfertigung einer gesonderten Gliederung ist nicht erforderlich und auch nicht bewertungsrelevant.

1. Inhaltzusammenfassung

Die erste Aufgabe fordert eine Inhaltzusammenfassung des Textes. Bei pragmatischen Texten erfolgt diese in Form einer strukturierten Inhaltzusammenfassung, die auch den Textaufbau berücksichtigt (z. B. *Fassen Sie den Inhalt des Textes so zusammen, dass dessen Aufbau erkennbar wird*). Bei literarischen Texten dagegen ist ein explizites Strukturieren nach Sinnabschnitten nicht erforderlich (z. B. *Fassen Sie den Inhalt des Textes zusammen*) und mitunter sogar eher unangemessen bzw. wenig zielführend, da literarische Texte in der Regel komplexer Natur sind und ihr Erzählverlauf oftmals nicht linear-chronologisch ist.

2. Untersuchen und Reflektieren der Sprache des Textes

Die Schülerinnen und Schüler untersuchen und reflektieren die Sprache des Textes. Dies kann geschehen mit Blick auf

- den gesamten Text (z. B. *Beschreiben Sie auffällige sprachliche Mittel und deren Wirkung*) oder
- einen bestimmten Textausschnitt (z. B. *Beschreiben Sie sprachliche Auffälligkeiten und deren Wirkung in den Zeilen X bis Y*) oder
- eine bestimmte Anzahl sprachlicher Auffälligkeiten (z. B. *Beschreiben Sie auffällige sprachliche Mittel und deren Wirkung. Beschränken Sie sich dabei auf sechs Besonderheiten*) oder
- eine vorgegebene These (z. B. *Jemand behauptet, der Text sei in einer anspruchsvollen Sprache verfasst. Legen Sie dar, was für und was gegen diese Behauptung spricht, indem Sie entsprechende sprachliche Mittel und deren Wirkung beschreiben*).

Die jeweiligen Thesen (d) lenken die Aufmerksamkeit auf bestimmte Besonderheiten oder Eigenschaften des Textes, die in der Regel durch ein „Bündel“ sprachlicher Mittel realisiert werden und deren Wirkung sich trotz der Vorgabe einer Besonderheit/Eigenschaft im jeweiligen Textzusammenhang näher konkretisieren lässt.

So kann, um das zuvor genannte Aufgabenbeispiel aufzugreifen, ein Text durch die Verwendung zahlreicher Fremdwörter und Fachbegriffe, einen häufig verschachtelten Satzbau, die Verwendung etlicher Einschübe/Parenthesen anspruchsvoll erscheinen, wobei sich die Wirkung der jeweiligen sprachlichen Mittel aus dem Kontext heraus näher bestimmen bzw. beschreiben lässt (z. B. Ausdruck der Komplexität eines Sachverhalts, Erhöhung der Glaubwürdigkeit des Dargestellten, Hervorhebung inhaltlicher Einschränkungen etc.). Kurze, prägnante Parataxen, umgangssprachliche Wendungen oder die Verwendung bildhafter Vergleiche können dagegen für die Eingängigkeit eines Textes stehen und auch deren Wirkungen lassen sich kontextbezogen konkretisieren (z. B. Betonung bestimmter Aussagen, Anschaulichkeit etc.).

Im Unterricht können die Schülerinnen und Schüler gut an den Umgang mit solchen Thesen herangeführt werden, indem man bei der Sprachanalyse zum einen immer wieder auch bestimmte Textfunktionen thematisiert und untersucht:

Welche sprachlichen Mittel sind typisch bzw. geeignet, um beispielsweise

- witzig und unterhaltsam zu schreiben,
- etwas sachlich überzeugend darzustellen,
- die Leserschaft für die eigene Meinung/Position einzunehmen,
- anschaulich und lebendig zu erzählen,
- eine Situation anschaulich zu schildern?

Zum anderen liegt es nahe und verstärkt zudem den Lerneffekt, wenn die Analyse von Texten mit dem eigenen Verfassen solcher Texte verknüpft wird (z. B. Verfassen eines Leserbriefs, in dem man mit gezielt eingesetzten sprachlichen Mitteln für die eigene Position wirbt).

3. Erschließen einer weiteren Besonderheit des Textes

Um dem Besonderen eines Textes gerecht zu werden, können Aufgabenstellungen entsprechend textspezifisch zugeschnitten sein oder auch verschiedene Aspekte kombinieren. Gerade bei journalistischen Texten zeigt sich – auch im Zuge zunehmender digitaler Publikationsformate – beispielsweise, dass diese nicht immer eindeutig einer bestimmten Textsorte zuordenbar sind, sondern oftmals Mischformen darstellen bzw. unterschiedliche Textfunktionen erfüllen (z. B. informieren, unterhalten, argumentieren, appellieren). Diesem Umstand sollte auch entsprechend dem LehrplanPLUS, der neben Textsorten ebenso unterschiedliche Textfunktionen thematisiert, der Unterricht Rechnung tragen und die Schülerinnen und Schüler hierfür sensibilisieren.

Aufgabenbeispiele

Pragmatische Texte	Literarische Texte
<p><i>Bestimmen Sie die Textsorte und weisen Sie diese am Text nach. Begründen Sie auch, an welche Zielgruppen sich der Text wendet.</i></p> <p><i>Weisen Sie nach, dass es sich um einen subjektiven, meinungsbetonten Text handelt. Berücksichtigen Sie dabei auch die möglichen Absichten des Verfassers.</i></p> <p><i>Was spricht dafür, den Text als Reportage einzuordnen, was dagegen? Begründen Sie.</i></p> <p><i>Wie steht der Verfasser selbst zur Thematik des Textes? Erläutern Sie anhand entsprechender Textstellen.</i></p>	<p><i>Charakterisieren Sie die Figur X.</i></p> <p><i>Weisen Sie die Textsorte nach und erläutern Sie mögliche Absichten des Autors.</i></p> <p><i>Zeigen Sie auf, was in dieser Erzählung aus heutiger Sicht ungewöhnlich erscheinen kann.</i></p> <p><i>Legen Sie dar, welche Gedanken und Gefühle der Text beim Leser hervorrufen kann.</i></p> <p><i>Der Romanauszug spielt in der Nachkriegszeit. Überprüfen Sie diese Aussage und erläutern Sie Ihr Ergebnis anhand entsprechender Textstellen.</i></p>

4. Begründete Stellungnahme

Die begründete Stellungnahme ist eine persönlich geprägte Argumentationsform, in der die Schülerinnen und Schüler einen Standpunkt zu einer Aussage oder Frage- bzw. Problemstellung, die der Text aufwirft, einnehmen und ihre Meinung für die Leserin/den Leser nachvollziehbar und überzeugend darlegen.

Der Hinweis auf einen Umfang von ca. 250 Wörtern soll der Orientierung dienen und weder die Schülerinnen und Schüler noch die Lehrkräfte zum bloßen Zählen von Wörtern verleiten, zugleich signalisiert er natürlich, dass man sich auf die zentralen Aspekte beschränken muss.

Ein Aufgabenbeispiel und die entsprechende Schülerlösung mögen dies illustrieren:

Aufgabenbeispiel

Manche fordern aufgrund der im Text erwähnten Probleme ein Verbot von privaten Drohnenflügen. Nehmen Sie dazu ausführlich (etwa 250 Wörter) Stellung.

Schülerbeispiel

Wegen der im Text angesprochenen Probleme fordern manche ein Verbot privater Drohnenflüge. Das halte ich für übertrieben.

Denn allein die Möglichkeit, dass ein technisches Gerät vielleicht Probleme verursacht, kann kein Grund sein, dass man es grundsätzlich verbietet. Dann müsste man konsequenterweise auch Autos oder das Internet für die private Nutzung ver-

biehen. Beide Errungenschaften haben sicher schon mehr Unheil angerichtet als Drohnenflüge. Man denke nur an Unfälle durch rücksichtslose Raserei oder Cybermobbing. Schon allein deswegen halte ich ein Verbot für falsch.

Außerdem bin ich überzeugt, dass ein Flugverbot nur neue Probleme schafft. So werden Drohnenbesitzer sicher auch weiter versuchen, ihr Flugobjekt zu benutzen. Sie haben es ja nicht gekauft, damit es in einem Regal verstaubt. Um unbeobachtet zu sein, werden sie vielleicht in die freie Natur gehen und die Drohne über Wiesen und Wäldern aufsteigen lassen. Das stört Vögel und andere Tiere und stellt eine Umweltbelastung dar. Wenn die Polizei solche Piloten ausfindig machen muss, bedeutet die Kontrolle der Einhaltung des Verbots für die Ordnungskräfte einen erheblichen zusätzlichen Arbeitsaufwand.

Statt eines Verbotes würde ich jedoch die im Text angesprochene Einführung eines Drohnenführerscheins befürworten. Wer eine Drohne kaufen und fliegen lassen will, sollte ähnlich wie beim KFZ-Führerschein in einer Prüfung nachweisen, dass er die Drohne sicher bedienen kann, mögliche Gefahrenquellen und die aktuellen Regeln wie maximale Flughöhe oder Flugverbotszonen kennt. Auf diese Weise könnte sichergestellt werden, dass nur entsprechend geschulte Drohnenpiloten an den Start gehen, was das Gefahrenrisiko senkt. Erst wer dann trotzdem gegen die Regeln verstößt, sollte ein Flugverbot erhalten.

Hinweis

Es versteht sich von selbst, dass die Schülerinnen und Schüler zur Abrundung ihrer Texterschließung im Schluss nicht noch einmal dieselben Gedanken, die sie vielleicht bereits im Rahmen einer begründeten Stellungnahme dargelegt haben, wiederholen, zumal sich die Stellungnahme nur auf einen ausgewählten Aspekt des Textes bzw. der Thematik bezieht. Um dies zu vermeiden und eine Texterschließung gedanklich sinnvoll abzurunden, gibt es bekanntermaßen vielfältige Möglichkeiten, auf die die folgenden Impulsfragen aufmerksam machen:

- Was hat mich im Text besonders angesprochen, überrascht, irritiert?
- Was war für mich neu?
- Gibt es eine Verbindung zu meinen eigenen Erfahrungen?
- Worüber regt der Text zum Nachdenken an?
- Welche Schlussfolgerungen kann ich für mein Verhalten/Handeln ziehen?
- Was würde ich mir im Hinblick auf die zukünftige Entwicklung einer Situation etc. wünschen?
- ...

5. „Offenerer“ Schreibauftrag

Der „offenere“ Schreibauftrag ermöglicht den Schülerinnen und Schülern einen eher kreativen Zugang zum Text. Zu den entsprechenden Schreibformen zählen insbesondere:

- einen inneren Monolog verfassen
- einen Dialog schreiben
- einen persönlichen Brief schreiben
- einen Tagebucheintrag verfassen
- schildern
- erzählen (z. B. eine Leerstelle füllen, aus einer anderen Perspektive erzählen, einen Text fortsetzen)

Dabei greifen die vielfältigen Möglichkeiten produktive und kreative Schreibformen auf, wie sie entsprechend dem LehrplanPLUS über die einzelnen Jahrgangsstufen hinweg im integrativ angelegten Deutschunterricht aufgebaut werden, so dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 10 mit diesen vertraut sein sollten.

2.8 Anregungen für Schreibaufgaben

Auch unabhängig von der Vorbereitung einer Schulaufgabe erwachsen aus dem Deutschunterricht vielfältige Schreibenlässe, die für eine solide und nachhaltige Schreiberziehung genutzt werden sollten. Im Folgenden werden darum auch einige Anregungen für die Gestaltung von Schreibaufgaben gegeben, die nicht ausschließlich auf Leistungsnachweise fixiert sind, gleichwohl aber auch für diese aufgegriffen werden können.

Produktiv-kreative Schreibaufgaben eröffnen zudem je nach konkretem Aufgabenzuschnitt inhaltlich und sprachlich größere Gestaltungsspielräume, entziehen sich deswegen aber nicht einer möglichen Bewertung, weil sich bereits aus Ar-

beitsauftrag und Schreibform in der Regel jeweils klare Bewertungskriterien ableiten lassen. Wichtig ist, produktiv-kreative Schreibaufgaben im Unterricht zu pflegen, einzuüben und sich intensiv über die Schreibergebnisse auszutauschen, damit sich auf beiden Seiten – sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch bei der Lehrkraft – Vertrautheit und Sicherheit im Umgang mit solchen Schreibformen entwickeln kann.

2.8.1 Lern- und Leistungsaufgaben im Servicebereich von LehrplanPLUS

Im Servicebereich des LehrplanPLUS finden sich vielfältige Anregungen, zum Beispiel:

Jgst. 5:

[Die eigene Meinung in einem persönlichen Brief darlegen](#)

[Tiere beschreiben](#)

[Leistungsaufgabe: Tiere beschreiben](#)

[Ein persönliches Schreiben vorbereiten, verfassen, überarbeiten](#)

Jgst. 6:

[Gegenstände beschreiben](#)

[Schreiben zu Sprichwörtern](#)

[Leistungsaufgabe: Über ein Ereignis aus dem Schulleben berichten](#)

Jgst. 7:

[Einen Vorgang beschreiben: Eis selbst herstellen](#)

[Den Inhalt eines Textes fragengeleitet zusammenfassen: „Festessen“ \(Auszug\) von Hans Fallada](#)

[Den Inhalt eines literarischen Textes zusammenfassen: „Kannitverstan“ von Johann Peter Hebel](#)

Jgst. 8

[Erzählen zu Bildern](#)

[Leistungsaufgabe: Einen Text fragengeleitet erschließen](#)

Jgst. 9

[Einen Parallel- oder Gegentext verfassen](#)

[Texte zu Filmsequenzen verfassen](#)

2.8.2 Anregungen für produktiv-kreative Schreibaufgaben in der Jahrgangsstufe 7

In der Jahrgangsstufe 7 führt der Bereich „Texte planen und schreiben“ (D7 3.2) zwei Kompetenzerwartungen an, aus denen sich produktiv-kreative Schreibaufgaben entwickeln lassen. „Produktiv“ und „kreativ“ können dabei innerhalb ein und derselben Schreibaufgabe als nicht gegeneinander auszuspielende Spannungspole gesehen werden, insofern der Aspekt „produktiv“ deutlich macht, dass eine Textvorlage Ausgangs- und Bezugspunkt der Schreibaufgabe ist, während „kreativ“ den Aspekt der individuell schöpferischen Entfaltung und Gestaltung markiert.

D7 3.2 Texte planen und schreiben

Die Schülerinnen und Schüler ...

- verfassen, ausgehend von verschiedenen Vorlagen (z. B. Texten, Bildern, ggf. auch Filmsequenzen), eigene Texte und beachten dabei inhaltliche Vorgaben (z. B. Erzählanfänge, Figurenkonstellationen) und formale Kriterien (z. B. Textsorte).

Diese Kompetenzerwartung ist weder auf literarische oder pragmatische Texte noch auf bestimmte mediale Darstellungsformen als Schreibvorlagen festgelegt. Als Schreibprodukte können informierende, erzählende oder argumentierende Texte entstehen, die durch inhaltliche Vorgaben und formale Kriterien genauer bestimmt werden.

Beispiele für mögliche Schreibimpulse

- zu einer Nachricht eine Detektivgeschichte schreiben
- zu einem in einer Reportage dargestellten Sachverhalt einen argumentativen Brief schreiben
- zu einem Ausschnitt aus einer Romanverfilmung in einem inneren Monolog die Gedanken und Gefühle einer Figur schildern
- im Anschluss an eine Filmszene einen persönlichen Brief eines Protagonisten verfassen
- eine Filmsequenz ohne Tonspur als Grundlage für eigene Erzählungen oder Dialoge nutzen
- eine Zeitungsmeldung als Anlass für eine Erzählung nutzen
- den unmittelbaren Beginn oder das offene Ende einer Kurzgeschichte auflösen
- einen persönlichen Brief an eine Figur aus der Lektüre schreiben oder einen Brief aus der Perspektive einer literarischen Figur schreiben
- Nebenhandlungen in einem Jugendroman ausbauen
- einen Tagebucheintrag einer Figur aus einem Kinder- bzw. Jugendbuch verfassen ...
- Schreiben zu einer Auswahl an inhaltlichen und formalen Vorgaben (Text-Baukästen), z. B. Detektivgeschichten
- ...

D7 3.2 Texte planen und schreiben

Die Schülerinnen und Schüler ...

- schreiben Texte in andere Textsorten um und zeigen so ihr Verständnis für Handlungsverläufe und -zusammenhänge sowie die Motive und Charaktereigenschaften der handelnden Figuren.

Hier wird eine Textvorlage (komplett oder in Ausschnitten) in eine andere Textsorte umgeformt. Die Kompetenzerwartung legt fest, dass ausschließlich literarische Texte den Ausgangspunkt für den Schreibauftrag bilden können. Somit sind der Handlungsverlauf sowie die Figuren festgelegt, nicht jedoch die Textsorte des Schreibproduktes. Da die Schülerinnen und Schüler beim Umformen diese beiden Aspekte im Blick behalten müssen, fördert ein entsprechender Schreibauftrag nicht nur das Gespür für Textsorten, sondern ebenso ein vertieftes Verständnis der Textvorlage. Im Rahmen von Leistungsnachweisen ist jedoch darauf zu achten, dass der Auftrag in eine der drei Grundformen des Schreibens, d. h. entweder einen informierenden, einen erzählenden oder einen argumentierenden Text mündet.

Beispiele für mögliche Schreibaufträge

- eine (naturmagische) Ballade (z. B. „Der Knabe im Moor“) in eine Erzählung umschreiben
- ausgewählte erzählerische Passagen aus Kurzgeschichten oder anderen epischen Kleinformen mit Dialogen ausgestalten
- einen dramatischen Text in einen Bericht umschreiben
- ...

SPÜRNASEN IN AKTION – eine Schreibaufgabe für die Jahrgangsstufe 7

Grundlage

Die Begeisterung von Schülerinnen und Schülern im Alter von 10 bis 16 Jahren für Detektivgeschichten und deren Heldenfiguren ist bekannt. Sie erzählen immer die Geschichte der Aufklärung eines Verbrechens bzw. auch den Tathergang selbst. Verwiesen sei hier auf die etablierte Serie „Die drei ???“ von Robert Arthur, von der mittlerweile 45 Millionen Tonträger und 16,5 Millionen Bücher verkauft wurden. Zudem erfreuen sich „Black Stories“, eine Kartenspiel-Serie von Holger Bösch mit kniffligen und morbiden Geschichten, seit dem Jahr 2004 immer größerer Beliebtheit. Erich Kästners Detektivklassiker „Emil und die Detektive“ aus dem Jahr 1931 erfährt Neuverfilmungen sowie neu interpretierte Theaterproduktionen und lockt die jungen Zuschauerinnen und Zuschauer. Und auch Andreas Steinhöfel bedient sich mit den mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichneten Helden Rico und Oskar der spannenden, die Jugend fesselnden Detektivgeschichten. Warum aber nicht den Zugang zum Krimigenre über traditionelle Leitfiguren wie Sherlock Holmes oder Miss Marple eröffnen? Die Wege sind vielfältig, das Ziel dasselbe: unsere Schülerinnen und Schüler für das Lesen und auch Produzieren von spannenden Werken zu begeistern.



© ClipDealer.com

Gezielte Kompetenzförderung

D7 2 Lesen – mit Texten und weiteren Medien umgehen

D7 2.1 Lesetechniken und -strategien anwenden

Die Schülerinnen und Schüler ...

- wenden Lesetechniken und -strategien (z. B. selektives, überfliegendes Lesen) je nach Lesezweck, Lesephase und Aufgabenstellung weitgehend selbständig an, um Texten zügig Informationen zu entnehmen und deren Sinn zu erfassen.
- nutzen Strukturierungshilfen (z. B. Symbole, Skizzen), um Textinhalte im Wesentlichen zu erfassen und Handlungsverläufe, Figurenkonstellationen bzw. wesentliche Aussagen und Zusammenhänge zu klären.

D7 2.2 Literarische Texte verstehen und nutzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erfassen wesentliche Elemente erzählender Texte (u. a. unmittelbarer Beginn, offenes Ende) und versetzen sich in literarische Figuren, um deren Handlungsmotive nachzuvollziehen und ihre Empathiefähigkeit weiterzuentwickeln.
- wenden produktive Methoden an, um ihr Textverständnis und ihre Deutung zum Ausdruck zu bringen (z. B. offenes Ende einer Kurzgeschichte auflösen, Vorgeschichte zu einer Kurzgeschichte entwickeln, Erzählungen in Dialoge umwandeln, Charaktersteckbriefe erstellen).

D7 3 Schreiben

D7 3.1 Über Schreibfertigkeiten und -fähigkeiten verfügen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- verfassen eigene Texte strukturiert, indem sie wichtige formale Vorgaben beachten, und nutzen grundlegende Funktionen von Textverarbeitungsprogrammen (Schriftarten, Hervorhebungen, Einfügen von Bildern, Spalten), um so z. B. Arbeitsergebnisse übersichtlich darzustellen oder entsprechend zu gestalten.

D7 3.2 Texte planen und schreiben

Die Schülerinnen und Schüler ...

- verfassen, ausgehend von verschiedenen Vorlagen (z. B. Texten, Bildern, ggf. auch Filmsequenzen), eigene Texte und beachten dabei inhaltliche Vorgaben (z. B. Erzählanfänge, Figurenkonstellationen) und formale Kriterien (z. B. Textsorte).

Vorarbeit

Nachdem die Lehrkraft im Unterricht einen oder mehrere der oben genannten Wege zur Kriminalgeschichte besprochen und mit den Schülerinnen und Schülern des „Rätsels Lösung“ gefunden hat, sollten diesen die Merkmale dieser Textgattung geläufig sein.

Die Motivation der Schülerinnen und Schüler wird durch das Raten und durch das Antizipieren von Tathergang sowie Entlarven von Hintergründen und Täterinnen und Tätern hoch sein, begleitet doch der Leser den Detektiv bei all seinen Ermittlungen. Zusammen begibt man sich auf Spurensuche und kombiniert verschiedenste Indizien, um das Verbrechen aufzuklären und den oder die Täter überführen zu können. Als Komponenten spielen dabei die Psychologie, Kombinatorik und Intuition eine große Rolle, was die Lesehaltung der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen kann.

Schreibauftrag

Du bist Ermittler auf der Detektiv-Baustelle.

Der **Bauplan**, an dem du dich bei deinem eigenen Krimi orientieren sollst, ist dir in der beigefügten Tabelle vorgegeben. Wähle aus jedem Bauteil ein Element aus und beachte, dass die Einzelteile zueinander passen, sodass eine stimmige Geschichte entstehen kann. Kreuze die gewählten Elemente an, damit du sie während deines Schreibprozesses immer vor Augen hast. Du sollst aber auch auf eigene Ideen zurückgreifen, so vor allem bei den Bauteilen „Alibi“ und „Aufklärung“. Sei kreativ!

BAUTEILE	I	II	III	IV
Tat/Delikt	Entführung	Juwelenraub	Überfall	Einbruch
Tatort	Juweliengeschäft	Kino	Schule	Arztpraxis
Tatwaffe	Kerzenständer	Smartphone	Seil	Schlafmittel
Opfer	Kassiererin	Radfahrer	Apothekerin	Schüler
Täter	Gärtner	Dieb	Nachbar	Chauffeur
Motiv	Eifersucht	Neid	Habgier	Schulden
Zeuge	Jugendlicher	Fußgänger	Hund	Jogger
Alibi	?	?	?	?
Aufklärung	?	?	?	?

Stimme die gewählten Elemente des Bauplans inhaltlich so aufeinander ab, dass ein roter Faden entsteht und die Detektivgeschichte nachvollziehbar und glaubwürdig wird.

Fertige hierzu einen Schreibplan an.

Folgende **Checkliste** hilft dir beim Entwerfen deines Krimis:

<ul style="list-style-type: none"> • Wähle einen verheißungsvollen Namen als Detektiv in Aktion. • Lege die Erzählform fest: Ich- oder Er-Form. • Entscheide, wie du von der Tat erfährst. • Benenne, wer dich beauftragt, und erkläre, mit welchem Interesse dies verfolgt wird. • Erstelle vorab einen Steckbrief über Aussehen und Wesen der Figuren in deiner Kriminalgeschichte. • Lege wesentliche Indizien fest und überlege dir die Reihenfolge ihres Auftretens. • ... 	INHALT
<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibe mit treffenden Adjektiven und Verben die Figuren und Schauplätze genau. • Bereichere den Stil deiner Kriminalgeschichte durch innere Monologe. • Verwende Gedankenfragmente, Interjektionen (Ausrufe), um das Erzähltempo zu erhöhen. • Baue Ellipsen ein, sie unterstützen das Ausdrücken von Vermutungen. • ... 	SPRACHE

Schülerbeispiel

Folgendes Schülerbeispiel einer Schülerin der Jahrgangsstufe 7 zeigt eine Möglichkeit der Kombination dieser Bauteile (siehe auch die **grau hinterlegten Wörter**):

Mrs. Laundry und der Fall Jason House

„Mrs. Laundry“, höre ich jemanden vor meinem Büro rufen. Ich will die Person gerade hereinbitten, doch da wird schon die Tür aufgerissen und vor mir steht ein dünner, hochgewachsener Junge, ein ungefähr 16 Jahre alter **Jugendlicher**. Mein Büro liegt im fünften Stock eines Hochhauses mitten in London. Mrs. Laundry, oder wie mich meine engen Freunde nennen, Marry, das bin ich – Privatdetektivin in der Hauptstadt Großbritanniens.

„Sie müssen mir sofort helfen, bitte. Es ist sehr dringend! Ich ...“ „Nun warte doch. Beruhige dich!“, versuche ich den jungen Kerl zu beruhigen, aber er stottert einfach weiter: „Es geht um den **Schüler** Jason. Er ... er ... wurde ... ich meine er ist ...“ „Okay“, sage ich, „alles ist gut. Sag mir erst mal, wie du heißt.“ Innerhalb der nächsten Minute erfahre ich ziemlich viel über den Jungen. Einiges erzählt er mir, anderes reime ich mir zusammen. Sein Name lautet Robin Marker. Er kommt gerade aus der **Schule**, das erkenne ich am schwarzen Schulrucksack. Er ist hierher gerannt, Schweißperlen laufen ihm von der Stirn. Was ist passiert? Der junge Mann fängt an zu berichten: „Alles begann um 13 Uhr. Die Schule war vorbei und alle Schüler stürmten aus dem Schulgebäude, bis auf Jason und mich. Er wollte mir etwas zeigen, aber in dem Moment, als er sich bückte, um seinen Rucksack zu öffnen, kam ein Mann hinter der Ecke hervorgeschossen und schlug meinem Freund mit irgendeiner Waffe auf den Kopf. Jason sackte in sich zusammen und wurde weggeschleift. Mich hatte der Mann anscheinend nicht bemerkt, denn ich holte gerade in dem Moment das Geschichtsbuch aus dem Spind. Als ich mich vom Spind wendete, um zu sehen, was Jason mir zeigen wollte, war er ... Er war weg! Verschwunden. Allerdings hatte eine Putzfrau vom Stockwerk darüber die Entführung beobachten können. Sie erzählte mir gleich alles ...“ Eine halbe Stunde später. Aus Robin kann ich nichts mehr herauskriegen. Es könnte sich bei Jasons Fall um **Entführung**, Erpressung oder Schlimmeres handeln, deshalb muss ich so schnell wie möglich handeln. Ich werde jetzt zur Lewers High, Jasons und Robins Schule gehen, aber zuvor die Eltern von Jason anrufen. Nach kurzem Klingeln höre ich eine männliche Stimme: „Hallo, Thomas House?“ Ich schildere kurz und sachlich, was passiert ist, und höre, dass Jason nach der Schule nicht zu Hause aufgetaucht ist. Aus dem Gespräch mit der Familie erfahre ich noch mehr: „Unser **Chauffeur** ist auch nicht vor dem Haus erschienen wie gewöhnlich. Normalerweise bringt er Jason nach Hause.“ Das ist merkwürdig, denn von einem Chauffeur war in Robin Markers Aussage keineswegs die Rede.

An der Schule erfahre ich, dass einer der Schüler erst zehn Minuten später aus dem Schulhaus gestürmt sei, völlig verängstigt dreinblickend, und von einer Limousine, die mit überhöhter Geschwindigkeit in Richtung Tower Bridge gefahren sei.



© iStockphoto.com/Leontura

Eine Limousine, ein verschwundener Junge aus reichem Elternhaus und dessen Chauffeur, welcher nicht zu Hause ankam, genauso wenig wie der Junge. Das alles muss zusammenhängen. Aber wenn man annimmt, dass der Wagen der Familie House gehört und der Chauffeur das Gefährt steuerte, machen einige Dinge keinen Sinn mehr. Denn warum ist das Auto dann in Richtung Tower Bridge gefahren, wenn Jason doch in der entgegengesetzten Richtung wohnt? Und was ist mit diesem Fahrer? Wurde das gesamte Auto, samt den zwei Personen, die darin saßen, gekidnappt? Das ist unwahrscheinlich: viel zu auffällig. Da klingelt mein Telefon. „Mrs. Laundry, wie gut, dass ich Sie erreiche! Es kam ein Anruf, wir wissen nicht von wem, aber ...“, erklärt mir Thomas House. „Nun warten Sie. Ich komme zu Ihnen. In fünf Minuten bin ich da“, beteuere ich.

„Es war auf jeden Fall ein Mann! Und er verlangte eine Million Lösegeld! Aber wenigstens wissen wir jetzt, dass unser Sohn noch lebt!“, erzählt mir Mr. House aufgeregt. Also liegt eine Entführung vor. „Wo sollen Sie das Geld abliefern? Und wann?“, möchte ich wissen. „In einem Park, in der Nähe des London Eye. Die Übergabe soll in der Nacht um 23:30 Uhr stattfinden. Und zwar heute!“

Ein paar Stunden später – sie kommen mir vor wie Minuten – ist es so weit! Inzwischen ist es dunkel und der alte Park, in dem die Übergabe stattfinden soll, kommt mir sehr düster und gruselig vor. Immer wieder hört man das Knarzen der Bäume, die dunkle Schatten auf den Rasen werfen. In der Mitte des Platzes steht ein Brunnen. Nur ab und zu durchbricht das leise Platschen eines einzelnen Tropfens die unheimliche Stille. Es dauert eine halbe Ewigkeit, bis der Entführer auftaucht, ein Bündel im Schlepptau, das sich nicht bewegt ... Ist das etwa der Junge? Was ist nur los mit ihm? Ich kann es durch mein Fernglas nicht erkennen. Es ist wirklich ein Junge, aber warum wehrt er sich nicht, sondern hängt schlapp in den Armen dieses Mannes? Hoffentlich – nein, das kann nicht sein – ihm darf nichts zugestoßen sein. Plötzlich höre ich etwas hinter mir rascheln!

Ich fahre herum, mit weit aufgerissenen Augen, und erkenne ... Robin! „Was machst du hier?! Bist du denn völlig verrückt?“, zische ich ihn an. Er erwidert: „Jason ist mein Kumpel.“

Ich kann ihn doch nicht einfach im ...“ Da, ein dumpfer Schlag! Was war das? Ich drehe mich hastig wieder um und erblicke gerade noch den Mann mit dem Koffer voller Geld davonhasten. Aber wo ist der Junge. Ich sehe nur den Vater, er ist am Boden zusammengesackt! Was ist los? Keine Zeit zu denken. Ich stürme aus dem Gebüsch, Robin dicht hinter mir. „Jetzt!“, schreie ich so laut ich kann. Hoffentlich geht mein Plan auf, hoffentlich ...

Polizisten umstellen den Platz. Innerlich jubelnd renne ich auf den Entführer zu. Es wird funktionieren. Gebrüll, der Mann solle stehen bleiben. Verdutzt tut er, was man ihm befiehlt und er bleibt wie angewurzelt an seinem Platz stehen. Ich bin jetzt bei dem Entführer, Robin reißt ihm die Maske vom Gesicht und erstarrt. „Aber ... das ... das ist unmöglich! Sie?!“ Ich bin verwirrt und schaue erst mal nach Jason. Dort am Boden liegt er. Mit Schrammen im Gesicht, ansonsten scheint ihm nichts zu fehlen. „Sie ... Wie konnten Sie!“, schreit Robin

*den Mann an. Kennt er ihn? Ich gehe zu Robin und rüttle ihn am Arm. „Was ist los“, frage ich, „warum bist du so geschockt?“ Er antwortet: „Er ist Jasons Chauffeur!“ Aber warum? Aus Neid? Habgier? „Es ... es ist nicht so, wie Sie denken!“, versucht der alte Mann sich stotternd herauszureden. „Meine Bank hat Stress gemacht. Ich hatte keine Wahl und hätte doch alles wieder zurückgezahlt! Ich hatte **Schulden!**“ Das ist es also.*

*Am nächsten Morgen wache ich langsam auf und noch länger dauert es, bis ich mich endlich aus dem Bett aufgerafft habe. Der Krankenwagen holte Jason gestern ab. Glücklicherweise war der arme Kerl nur durch ein **Schlafmittel** betäubt und er wird im Laufe des Tages aufwachen. Der Vater wird sich auch bald von seiner Gehirnerschütterung, die ihm der Schlag auf den Kopf verursacht hat, erholen. Und der habgierige Chauffeur konnte sofort verhaftet werden.*

Möglicher Schreibauftrag für eine Schulaufgabe

Der Schreibauftrag zuvor diene Übungszwecken für eine Detektivgeschichte. Schließlich kann aber daraus auch eine Schulaufgabe erwachsen, sofern einige Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Die Schülerinnen und Schüler müssten den Bauplan gemäß der im Unterricht kennengelernten Struktur selbst zur Anwendung bringen. Ein Erzählanfang gibt ihnen dabei eine inhaltliche Richtung vor, wozu es Tat, Opfer, Motiv, Zeugen etc. selbst zu finden gilt. Die Aufgabenstellung hierzu könnte wie folgt aussehen:

Eine Detektivgeschichte schreiben

Formuliere eine spannende und logisch sich entwickelnde Detektivgeschichte, die alle dir bekannten Bauteile enthält. Der folgende Erzählanfang ist dir vorgegeben und soll von dir weiterentwickelt werden.

Plane deine Geschichte nach den im Unterricht kennengelernten Elementen und skizziere deine Überlegungen in einem Schreibplan, für den du dir ausreichend Zeit – ca. 10 Minuten – nehmen solltest. Berücksichtige dann in der Ausformulierung deiner glaubwürdigen Geschichte eine treffende sprachliche Gestaltung, in der u. a. innere Monologe, Interjektionen und Ellipsen eine Rolle spielen. Gib deiner Geschichte auch eine passende Überschrift.

Überprüfe am Ende deine Detektivgeschichte, ob sie einen roten Faden aufweist, spannend und abwechslungsreich geschrieben ist sowie keine Rechtschreibfehler enthält, und überarbeite deinen Text, wenn nötig.

Erzählanfang:

Das Auktionshaus Schümli aus dem schweizerischen Zürich ist bekannt für die Versteigerung exklusiver Stücke. Hier kommen edle Schmuckstücke, antike Möbel, glänzende Münzen, kunstvolle Gemälde ebenso unter den Hammer wie extravagante Vasen früherer Epochen. Kunstinteressierte Sammler, aber auch reiche Scheichs aus dem Orient nehmen regelmäßig an den besonderen Versteigerungen teil und wittern ihre Chance. So auch vorgestern, als eine Vase aus dem 17. Jahrhundert einen neuen Besitzer finden sollte. ...

Setze hier die Detektivgeschichte folgerichtig und kreativ fort!

Viel Erfolg!

2.8.3 Anregungen für produktiv-kreative Schreibaufgaben in der Jahrgangsstufe 8

2.8.3.1 Leerstellen füllen – zwei Schreibaufgaben im Rahmen der Lektüre des Romans „Malka Mai“ von Mirjam Pressler

Grundlage

Im Rahmen der Lektürearbeit beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit Mirjam Presslers Buch „Malka Mai“. Die Seitenangaben beziehen sich auf die Ausgabe von 2004.

„Malka Mai“, ausgezeichnet mit dem Deutschen Bücherpreis, basiert auf einer authentischen Geschichte und erzählt, wie die siebenjährige Malka zusammen mit ihrer Mutter und älteren Schwester aus dem von den Deutschen besetzten Polen flieht. Zunächst sieht es so aus, als würde alles doch nicht so schlimm werden, wie die Leute es gesagt hatten, als die Deutschen nach Lawocne gekommen waren: Hanna, Malkas Mutter, hat zwar ihre Zulassung als Kreisärztin verloren und sie und ihre Töchter müssen den Judenstern tragen; da sie aber die einzige Ärztin im Umkreis von 50 km ist, wird sie gebraucht. Als sie in einem abgelegenen Dorf einen Patienten versorgt, erlebt sie, wie die Juden des Dorfes auf Fuhrwerken weggebracht werden. Hanna und ihre Töchter fliehen daraufhin, schlagen sich zu Fuß bis zur ungarischen Grenze durch, quer durch die Karpaten, mit wechselnden Führern, immer auf der Hut vor Grenzsoldaten. Sie sind bereits in Ungarn, als Malka so schwer krank wird, dass die verzweifelte Mutter sie zurücklassen muss. Ab hier beginnt Malkas Tragödie: Der Bauer, bei dem das kranke Kind bleibt, setzt es aus Furcht vor den Gendarmen aus. Malka wird gefangengenommen, wieder zurückgebracht nach Lawocne und landet im Ghetto. Mehrere ‚Aktionen‘ der Deutschen überlebt sie nur mit knapper Not. Am Ende wird Malka von Freunden der Mutter gerettet: Mutter und Kind finden wieder zusammen. Die letzte Szene, als die völlig verstörte Malka ihren Rettern zu entfliehen versucht, zeigt, wie sehr sich das Kind in den wenigen Monaten verändert hat. ‚Früher war ich mal sieben‘, sagt sie zu dem Arzt im jüdischen Krankenhaus, ‚aber das ist lange her‘ (S. 268). Ein sehr empfehlenswertes Buch, das die Situation im jüdischen Ghetto schonungslos darstellt, das aber auch menschlich-warme und versöhnliche Szenen enthält.“¹³

Das Buch bietet nicht nur Anlass zu klassischen Aufgaben zur Texterschließung, sondern auch vielfältige Möglichkeiten, sich produktiv und kreativ mit dem literarischen Werk auseinanderzusetzen. Dies soll an zwei Szenen beispielhaft vorgestellt werden.

Gezielte Kompetenzförderung

D8 2.1 Lesetechniken und -strategien anwenden

Die Schülerinnen und Schüler ...

- lesen auch komplexere literarische und pragmatische Texte flüssig und sinnerschließend, um ihren rezeptiven Wortschatz und ihre Fähigkeit, sich über Texte mitzuteilen, weiter auszubauen und durch entsprechende Lektüreauswahl Lesefreude zu erfahren.
- wenden selbst gewählte Lesetechniken und -strategien (z. B. selektives, orientierendes, reziprokes Lesen) routiniert an, insbesondere um Texten gezielt und zügig Informationen zu entnehmen und Strukturen zu erfassen.
- formulieren Erwartungen an Texte auf der Basis persönlicher Leseerfahrungen, wenden selbständig Verfahren zur Texterschließung an (z. B. wesentliche Textstellen kennzeichnen, wichtige Stichwörter nennen) und erfassen Texte im Hinblick auf Textsorte, Textaufbau, Inhalt und Absicht, um das eigene Verstehen anderen mitzuteilen und zu reflektieren.

D8 2.2 Literarische Texte verstehen und nutzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- grenzen pragmatische von literarischen Texten ab und erschließen Inhalt und Gestaltung epischer, lyrischer und dramatischer Texte. Sie erfassen wesentliche Textelemente (u. a. Darstellung von Raum und Zeit, Handlungsverlauf, Personenkonstellation), beschreiben Charaktere, bewerten Verhaltensweisen, deuten Handlungsmotive und vergleichen Beziehungen der Figuren zueinander mit ihren eigenen Beziehungsmustern.
- wenden produktive Methoden an (z. B. Paralleltext oder Brief in der Rolle einer literarischen Figur), um ihr Textverständnis zu vertiefen und Textinhalte mit ihrer eigenen Persönlichkeit in Verbindung zu setzen.
- unterscheiden die Funktion erzähltechnischer Mittel unter Verwendung wichtiger Fachbegriffe (u. a. Erzähler, Autor, Monolog, Dialog, Erzählzeit bzw. erzählte Zeit) und nutzen dieses Wissen zur Erschließung des Textinhalts und zur Gestaltung eigener Texte.

13 Buchbesprechung unter: <https://www.lesen.bayern.de/9783407785941/>, Zugriff: 23.06.2021

D8 3 Schreiben

D8 3.1 Über Schreibfertigkeiten bzw. -fähigkeiten verfügen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- wenden die Grundformen schriftlicher Darstellung (Erzählen, Informieren, Argumentieren) dem Schreibenanlass entsprechend an (ggf. auch in Kombination) und ordnen ihre Ideen, um ihren Texten Struktur zu geben.

D8 3.2 Texte planen und verfassen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nutzen kreative Schreibformen (z. B. Geschichten aus unterschiedlichen Perspektiven, Verfremdungen, freie Schreibformen), um sich ihrer eigenen Gedanken und Gefühle bewusst zu werden, die sie sprachlich treffend und ansprechend ausdrücken.

D8 3.3 Texte überarbeiten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- wenden selbständig geeignete Korrekturstrategien an, um ihre Texte unter Berücksichtigung individueller Fehlerschwerpunkte sprachlich und formal zu überarbeiten; sie klären routiniert rechtschriftliche und grammatikalische Fragestellungen mithilfe von Regeln, Strategien und Nachschlagewerken und nehmen ggf. mithilfe des Computers Rechtschreibprüfungen vor, wobei sie deren Grenzen erkennen.
- beurteilen (auch im Team) den Inhalt eigener und fremder Texte mit geeigneten, dem Schreibenanlass entsprechenden Kriterien und Verfahren (z. B. stummes Schreibgespräch) und überarbeiten sie zunehmend eigenverantwortlich (z. B. ausgehend von Überarbeitungsplänen, Randnotizen).

Erläuterung der Schreibaufträge

Die Schülerinnen und Schüler können zwischen zwei Schreibaufträgen (siehe unten) wählen. Da aus urheberrechtlichen Gründen die als Ausgangspunkt dienenden Textausschnitte aus dem Buch „Malka Mai“ leider nicht abgedruckt werden können, finden sich unter dem Stichwort „Kontext“ jeweils Hinweise zum Fundort der Textstellen.

Für die Bearbeitung der Schreibaufträge ist es hilfreich, die ersten Sätze vorzugeben, damit die Schülerinnen und Schüler ins Schreiben hineinfinden.

Eine sinnvolle **Gedankensammlung mittels Cluster oder Mindmap** ist bei der Planung des Schreibens nützlich. Je nach Stärken oder Schwächen der Schülerinnen und Schüler einer Klasse können dabei auch inhaltliche und/oder sprachliche Aspekte lenkend vorgegeben oder auch weggelassen werden (siehe Cluster unten).

Zur Überarbeitung des Geschriebenen bieten sich Schreibkonferenzen in Kleingruppen von höchstens vier Schülerinnen und Schülern an, die mithilfe einer speziell auf den Schreibauftrag zugeschnittenen Checkliste bezüglich Inhalt und Sprache Feedback zu jedem kreativen Schreibauftrag geben. Man könnte im Plenum anschließend den jeweils gelungensten Text (mit Begründung) jeder Gruppe vorlesen lassen.

Es bietet sich an, solche Schreibaufträge im Rahmen einer Schulaufgabe zur Texterschließung zu integrieren.

Auch könnte man die zu verschiedenen Schreibenanlässen innerhalb eines Halbjahrs entstandenen Schreibprodukte von den Schülerinnen und Schülern in einem Portfolio zusammenstellen lassen. Als etwas umfangreicheres Projekt könnte aus geeigneten Schreibprodukten sogar eine szenische Lesung entstehen, bei welcher die selbst geschriebenen Szenen jeweils kurz anmoderiert und in einen Kontext eingebettet werden. Eine weitere Idee wäre, eine Art Klassenbuch mit gelungenen kreativen Schreibaufträgen, eventuell mit Zeichnungen, zusammenzustellen. Anliegen der Schreibaufträge ist es, vor allem auch die Freude am Schreiben zu fördern.

Schreibauftrag 1: Füllen einer „Leerstelle“ durch einen Dialog

Kontext

Seite 113 unten bis Seite 114 Mitte (aus urheberrechtlichen Gründen kann der Text hier leider nicht veröffentlicht werden): Nachdem der Bauer Kopolowici die knapp achtjährige Malka einfach kurz vor der fremden Stadt Pilipiec allein gelassen hat, geht er zurück nach Hause und unterhält sich mit seiner Frau darüber (*Diese Stelle kommt nicht im Buch vor!*). Ein paar Wochen zuvor hatte Malkas Mutter ihre Tochter auf der Flucht vor den Nationalsozialisten bei der Familie des Bauern gelassen, da sie einen schweren fieberhaften Infekt bekommen hatte. Herr Kopolowici hatte von Malkas Mutter Geld bekommen, damit Malka gesund gepflegt und von ihm dann nach Munkatsch gebracht werden sollte, um dort die Gruppe von Flüchtlingen wieder zu treffen, mit denen Malkas Mutter und Schwester weitergereist waren.

Schreibe einen Dialog zwischen Herrn und Frau Kopolowici, als er wieder zu Hause ankommt.

So kannst du beginnen:

Frau K.: *Und, hast du Malka in Sicherheit gebracht?*

Herr K.: *Ja, sowas in der Art. Ich habe dieses Mädchen nach Pilipiec gebracht.*

Frau K.: *Wie bitte? Du hast sie ganz allein in einer wildfremden Stadt gelassen?*

...



Schülerbeispiel 1

Herr K.: *Na klar, sie ist alt genug, um auf sich selber aufzupassen.*

Übrigens hab ich ihr gesagt, sie solle sich einen anderen suchen, der ihr hilft.

In Pilipiec leben bestimmt hilfsbereite und nette Menschen, die ihr helfen werden.

Frau K.: *Wie kannst du dir dabei so sicher sein? Schämst du dich denn gar nicht, dass du ein kleines, hilfloses Mädchen allein vor Pilipiec gelassen hast?*

Woher willst du eigentlich wissen, dass dort nicht Banditen und Kinderhändler ihr Unwesen treiben? Was wäre, wenn ihr etwas zustößt? Es wäre dann allein deine Schuld, wenn sie von Halunken entführt und getötet wird.

Herr K.: *Jetzt übertreibe mal nicht! Ich habe getan, wozu ich fähig bin. Ich habe sie nämlich zu einer großen Stadt geführt, wo sie sich verstecken kann oder Hilfe von guten Menschen erhalten kann.*

Frau K.: *Und was ist mit dem Versprechen gegenüber Doktor Mai?*

Was wirst du sagen, wenn sie dich auf dieses Ereignis anspricht?

Herr K.: *Ach, mach dir deswegen keinen Kopf. Ich werde ihr sagen, dass ich alles Mögliche getan habe, um für Malka bessere Überlebenschancen zu sichern.*

Frau K.: *Wie soll das arme Kind nur den Weg nach Munkatsch finden? Sie kennt sich doch gar nicht aus und ist obendrein noch ganz allein.*

Herr K.: *Sie kann immerhin die Bürger von Pilipiec um Rat bitten. Also ich sehe darin kein Problem für Malka. Was willst du eigentlich von mir?*

Frau K.: *Wie soll sie etwas zu essen finden? Wo soll sie Geld auftreiben? Und was viel wichtiger ist, wo soll sie nachts schlafen oder eine Unterkunft finden, wo sie sich zurückziehen kann?*

Herr K.: *Das ist nicht mein Problem, darum soll Malka sich kümmern.
Ich habe sie zu einem sicheren Ort gebracht und meine Aufgabe somit erledigt.
Sie wird schon etwas finden, denn sie ist ja eine Kämpferin.*

Frau K.: *Das glaubst du ja selber nicht! Hast du überhaupt eine Ahnung, was du mir da auftischst? Du redest oberflächlich und ignorant daher. Ist dir dein eigenes Überleben etwa wichtiger? Du bist schon erwachsen und hast deine besten Jahre hinter dir, aber für Malka fängt das Leben erst an. Schämst du dich denn gar nicht?*

Herr K.: *Schluss jetzt! Ich will nichts mehr hören! Ich will nicht in Lebensgefahr geraten, nur weil ein fremdes jüdisches Mädchen womöglich in Pilipiec nicht zurechtkommt, oder den Weg nach Munkatsch nicht kennt. Das Leben ist hart, das musst du begreifen können. Ich habe getan, was ich nur tun kann. Und wenn es dir nicht als genug erscheint, dann gehe hin zu deiner Malka und kümmere dich um ihre Probleme, wenn du es so ernst meinst.*

Schülerbeispiel 2

Herr K.: *Ich habe sie unten, am Rand von Pilipiec, ausgesetzt. Nun muss sie selbst sehen, wie sie zurechtkommt.*

Frau K.: *Das arme Mädchen. Denkst du wirklich, wir haben das Richtige getan? Es ist doch so kalt draußen, was ist, wenn sie keine Unterkunft und nichts zu essen findet? Oder noch schlimmer, was geschieht, wenn sie erwischt wird?*

Herr K.: *Schatz, mach dir doch nicht so viele Sorgen, es wird schon alles gut gehen!*

Frau K.: *Du hast gut reden, wir hatten ein Versprechen gegenüber Doktor Mai, das wir so einfach gebrochen haben. Fühlst du dich nicht selbst schlecht?*

Herr K.: *Natürlich! Aber denk doch auch mal an uns. Wenn wir sie noch weiter bei uns gelassen hätten, hätte man uns vermutlich erwischt und wir hätten uns auch in Gefahr gebracht. Ist da nicht unser eigenes Überleben wichtiger?*

Frau K.: *Du hast ja Recht, du hast ja Recht ... Es steht an erster Stelle, aber sei doch mal ehrlich, denkst du wirklich, dieses kleine Mädchen findet allein den Weg nach Munkatsch?*

Herr K.: *Sie ist nicht dumm und ein Kind fällt nicht so leicht auf. Sie hätte eine Chance!*

Frau K.: *Malka hat doch nicht einmal Geld, um sich etwas zu essen zu kaufen und warme Sachen. Ach Gott, wir hätten ihr etwas Geld, Brot und eine Jacke einpacken müssen.*

Herr K.: *Da hast du nicht mal Unrecht, aber jetzt ist es sowieso schon zu spät!*

Frau K.: *Wir können nur noch hoffen, dass das Mädchen den Weg und seine Mutter findet.*

Herr K.: *Sicher ist nichts, aber die Kleine hat eine starke Willenskraft, das hast du doch gemerkt.*

Frau K.: *So ist es! Und jetzt lassen wir die Situation lieber hinter uns und blicken nach vorne.*

Herr K.: *Das wird wohl das Beste und Vernünftigste sein!*

Schreibauftrag 2: Füllen einer „Leerstelle“ durch einen inneren Monolog

Kontext

im direkten Anschluss an die vorausgegangene Szene, Seite 114 Mitte bis Seite 120 Mitte (aus urheberrechtlichen Gründen kann der Text hier leider nicht veröffentlicht werden)

Lies dir die Stelle im Buch noch einmal aufmerksam durch. Entwickle einen inneren Monolog Malkas an dieser Stelle. Folgende Aspekte sollten unbedingt vorkommen:

- *zunächst Erleichterung, da nicht mehr in kleinem Zimmer*
- *aus Langeweile Spiel „Bilder sammeln“:
grüne Tür, Kätzchen, Frau, die Maiskolben röstet, Esel vor Wagen, altes Ehepaar → Erinnerung an verstorbene Großmutter, Dunkelheit, Kälte, Hunger, schmerzende Füße, Essensgeruch*
- *Malka mischt sich unauffällig unter die Hochzeitsgäste und isst etwas.*

So könnte der Monolog zum Beispiel beginnen:

Endlich bin ich wieder frei! Endlich bin ich nicht mehr in diesem winzigen Zimmer auf dem Hühnerhof gefangen! Gott sei Dank muss ich nicht mehr zuhören, wie diesen erbärmlichen Kreaturen bei lebendigem Leib die Kehlen aufgeschlitzt werden! Ah, jetzt bin ich also in dieser fremden Stadt ...

Schülerbeispiel

Hier kennt mich zwar niemand, aber ich sollte trotzdem vorsichtig sein. Ich gehe lieber in der Nähe von Häusern und Mauern, dort sieht mich bestimmt niemand. ... Eigentlich ist es ja egal, wo ich gehe, ich falle sowieso niemandem auf. Meine Mutter hatte Recht: „Ein Kind fällt nicht auf, ein Kind läuft immer irgendwie mit.“ Solange ich hier bin, kann ich mich auch ein bisschen umsehen. Hier ist alles viel schöner und größer als in Lawoczne. Oh Mann, gibt es hier viele interessante Sachen – die muss ich mir unbedingt merken, für das nächste Mal, wenn es so langweilig ist wie bei den Kopolowicis. Ich mache ein Spiel daraus. So ist es viel lustiger! Aber es braucht noch einen Namen – jedes gute Spiel hat einen Namen. Wie nenne ich es denn? Ah, ich hab's! Ganz einfach: Bilder sammeln. Ich will ein ganzes Buch voll mit Bildern! Und das hier wird meine erste Seite: eine grüne Tür mit bunten Mustern. Sie erinnert mich irgendwie an zuhause. Ob sie wohl auch so knarrt, wenn man sie aufmacht? Und die Farbe geht auch schon ab. Jetzt aber weiter! Hier gibt es bestimmt irgendwo ein neues Bild. Ach wie niedlich! Eine kleine Katzenfamilie! Die kommt auch in mein Buch. Die zwei Kleinen raufen und die Mutter sitzt daneben und schaut zu. Wenigstens sind sie alle zusammen – die Katzenmutter würde ihre Jungen bestimmt nicht alleine lassen. Mmh ... was riecht hier denn so lecker? Da läuft mir ja direkt das Wasser im Mund zusam-

men. Da ist ja eine alte Frau, die Maiskolben röstet! Der Junge dort bekommt sogar einen von seinem Vater. So einen hätte ich jetzt auch gerne! Schade, dass ich kein Geld habe, aber es ist trotzdem ein schönes Bild. Ich gehe lieber mal weiter, sonst komme ich noch auf dumme Gedanken. Da ist ja ein Esel! Der sieht ganz struppig aus mit seinem grauen Fell. Ich möchte ihn streicheln. Der bewegt sich sowieso nicht. Ah! Jetzt hat er sein Maul aufgerissen, das macht mir Angst! Schnell weg von hier! Auf der Bank sitzt ein altes Ehepaar. Die beiden sehen fast aus wie meine Großeltern – so ernst. Ich habe sie schon lange nicht mehr gesehen. Der Gedanke an sie macht mich traurig. Ich vermisse sie sehr. Oh nein! Es ist schon dunkel geworden und ich habe nichts zu essen. Kälter ist es auch schon. Ich ziehe mir mal Frau Kowalskas Pulli an – er riecht immer noch nach Mottenkugeln. Aua, meine Füße tun weh und ich habe Hunger! Sollte ich vielleicht einfach in das Gasthaus dort hineingehen? Lieber nicht ... Aber mein Magen knurrt so! Ich gehe jetzt einfach hinein, es wird schon keinen stören. Lecker! So viel Essen! Und die Hühnerbeine! Ob ich da wohl eines nehmen sollte? Ich frage einfach jemanden, ob er mir was gibt. Die alte Frau sieht nett aus. Super! Hühnerbeine und Gemüse Gemüse! Aber alle starren mich an! Egal, ich habe solchen Hunger! Mmh, das schmeckt köstlich!

Anregungen zum Überarbeiten der Schreibprodukte

Tipps zum individuellen Überarbeiten

- Lies dir dein Schreibergebnis nochmals gründlich durch.
- Markiere mit Bleistift, an welchen Stellen in deinem Text die thematisch vorgegebenen Aspekte aufgegriffen werden. Überlege bei fehlenden Aspekten, wie du diese noch sinnvoll einbauen könntest, und ergänze sie.
- Ersetze störende Wiederholungen durch andere passende Begriffe bzw. Synonyme.
- Überprüfe deine Rechtschreibung durch dir bekannte Verfahren (z. B. Artikelprobe, Verlängerung von Wörtern ...)

Überarbeiten der Schreibprodukte in Form einer Schreibkonferenz

1. Bildet Kleingruppen (möglichst) zu je drei Schülern.
2. Jeder wählt einen Stift mit einer anderen Farbe (möglichst nicht rot). Lest das Schreibergebnis der anderen Gruppenmitglieder gründlich und korrigiert Fehler in Bezug auf Inhalt, Sprache sowie Rechtschreibung und Zeichensetzung.
3. Füllt mit eurem Stift den Feedbackbogen aus, der bei jeder Schülerarbeit mit dabei ist.
4. Am Ende wird jedes Schreibprodukt von allen Gruppenmitgliedern gemeinsam besprochen. Nehmt dabei den Bewertungsbogen für den jeweiligen Schüler zu Hilfe.
5. Entscheidet, wer den Schreibauftrag am besten umgesetzt hat, und begründet eure Entscheidung.
6. Einige gelungene Schülerlösungen können eventuell noch unter der Tischkamera präsentiert werden.
7. Jeder überarbeitet anhand der in der Schreibkonferenz erhaltenen Rückmeldungen seinen Text.

Schreibkonferenz zum Auftrag „Füllen einer Leerstelle“

Feedbackbogen für: _____

INHALT:



Alle thematisch vorgegebenen Aspekte werden aufgegriffen.

Fehlende Aspekte: _____

Die vorgegebene Erzählperspektive wird eingehalten.

Der logische Zusammenhang ist stets nachvollziehbar.

Die richtige Zeitform wird eingehalten.

Der Schreibauftrag wurde gelungen umgesetzt.

Tipp zur Verbesserung des Inhalts:

SPRACHE:

Du drückst dich flüssig aus.

Störende Wiederholungen kommen nicht vor.

In der Grammatik bist du sehr sicher.

Du verknüpfst die einzelnen Sätze logisch miteinander.

Im Satzbau machst du keine Fehler.

Du verwendest einen abwechslungsreichen Satzbau.

Tipp zur Verbesserung der sprachlichen Gestaltung:

RECHTSCHREIBUNG UND ZEICHENSETZUNG:

Deine Rechtschreibung ist fast fehlerfrei.

Deine Kommasetzung ist fast fehlerfrei.

Tipp zur Verbesserung der Rechtschreibung:

Namen der bewertenden Schülerinnen und Schüler:

_____ (Farbe: _____)

_____ (Farbe: _____)

_____ (Farbe: _____)

2.8.3.2 Aus unterschiedlichen Perspektiven erzählen – eine Schreibaufgabe im Rahmen der Lektüre der Kurzgeschichte „Supersonic Me“ von Andrea Behrens

Beim Erzählen von Geschichten aus anderer Perspektive dienen literarische Texte als Vorlagen für eigene Schreibprodukte. Der Handlungsverlauf selbst wird dabei nicht verändert, sondern so dargestellt, wie ihn eine andere am Geschehen beteiligte Figur erlebt. Der Text dient somit als Gerüst und Vorlage für das Schreibprodukt der Schülerinnen und Schüler, was sich günstig auf die Schreibmotivation auswirken kann, zumal entsprechende Übernahmen aus der Vorlage möglich sind. Wie das angefügte Schülerbeispiel zeigt, können diese bei geschickter Integration in die „neue“ Geschichte sogar ein Qualitätskriterium bilden.

Gezielte Kompetenzförderung

D8 2.1 Lesetechniken und -strategien anwenden

Die Schülerinnen und Schüler ...

- lesen auch komplexere literarische und pragmatische Texte flüssig und sinnerschließend, um ihren rezeptiven Wortschatz und ihre Fähigkeit, sich über Texte mitzuteilen, weiter auszubauen und durch entsprechende Lektüreauswahl Lesefreude zu erfahren.
- wenden selbst gewählte Lesetechniken und -strategien (z. B. selektives, orientierendes, reziprokes Lesen) routiniert an, insbesondere um Texten gezielt und zügig Informationen zu entnehmen und Strukturen zu erfassen.
- formulieren Erwartungen an Texte auf der Basis persönlicher Leseerfahrungen, wenden selbständig Verfahren zur Texterschließung an (z. B. wesentliche Textstellen kennzeichnen, wichtige Stichwörter nennen) und erfassen Texte im Hinblick auf Textsorte, Textaufbau, Inhalt und Absicht, um das eigene Verstehen anderen mitzuteilen und zu reflektieren.

D8 2.2 Literarische Texte verstehen und nutzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- unterscheiden die Funktion erzähltechnischer Mittel unter Verwendung wichtiger Fachbegriffe (u. a. Erzähler, Autor, Monolog, Dialog, Erzählzeit bzw. erzählte Zeit) und nutzen dieses Wissen zur Erschließung des Textinhalts und zur Gestaltung eigener Texte.

D8 3.2 Texte planen und schreiben

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nutzen kreative Schreibformen (z. B. Geschichten aus unterschiedlichen Perspektiven, Verfremdungen, freie Schreibformen), um sich ihrer eigenen Gedanken und Gefühle bewusst zu werden, die sie sprachlich treffend und ansprechend ausdrücken.

D8 3.3 Texte überarbeiten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- wenden selbständig geeignete Korrekturstrategien an, um ihre Texte unter Berücksichtigung individueller Fehlerschwerpunkte sprachlich und formal zu überarbeiten; sie klären routiniert rechtschriftliche und grammatikalische Fragestellungen mithilfe von Regeln, Strategien und Nachschlagewerken und nehmen ggf. mithilfe des Computers Rechtschreibprüfungen vor, wobei sie deren Grenzen erkennen.
- beurteilen (auch im Team) den Inhalt eigener und fremder Texte mit geeigneten, dem Schreibanlass entsprechenden Kriterien und Verfahren (z. B. stummes Schreibgespräch) und überarbeiten sie zunehmend eigenverantwortlich (z. B. ausgehend von Überarbeitungsplänen, Randnotizen).

Vorarbeit

Advance Organizer als Orientierungshilfe

Zu Beginn der Unterrichtssequenz erhalten die Schülerinnen und Schüler einen sog. Advance Organizer, also ein im Voraus gegebenes Lerngerüst, das die wesentlichen Unterrichtsinhalte und Strategien zur Vorbereitung auf die Schulaufgabe aufzeigt und auf diese Weise als Lern- und Orientierungshilfe dient. Die Vorlage wird im Laufe der Unterrichtssequenz ergänzt.

Das Geschehen einer Geschichte aus der Perspektive einer anderen Figur erzählen	
A Den Ausgangstext lesen und bearbeiten	
• Ich unterstreiche Schlüsselbegriffe: _____ _____	<input type="checkbox"/>
• Ich bestimme und markiere Handlungsschritte, z. B. durch _____ _____	<input type="checkbox"/>
• Ich kennzeichne am Rand, wo und wodurch der chronologische Handlungsverlauf unterbrochen wird: _____ _____	<input type="checkbox"/>
• Ich markiere die Stellen im Text, an denen die Figur, aus deren Perspektive erzählt werden soll, auftritt.	<input type="checkbox"/>
B Die Erzählung des Inhalts aus anderer Perspektive vorbereiten	
• Ich unterscheide zwischen äußerer Handlung (_____) und innerer Handlung (_____)	<input type="checkbox"/>
• Ich lege einen zweiseitigen Schreibplan an und notiere in einer Spalte _____ _____	<input type="checkbox"/>
• Ich versetze mich in „meine“ Figur und ergänze neben jedem Handlungsschritt ihre _____ _____	<input type="checkbox"/>
• Ich lege fest, wie meine Geschichte beginnen soll: _____ _____	<input type="checkbox"/>
• Ich achte darauf, dass der Schluss meines Textes zur Art des Einstiegs passt: _____ _____	<input type="checkbox"/>
• Ich plane die zeitliche Darstellung der Ereignisse: _____ _____	<input type="checkbox"/>
C Die Erzählung schreiben	
• Ich erzähle folgerichtig, wie _____	<input type="checkbox"/>
• Meine Erzählung zeigt _____	<input type="checkbox"/>
• Die Gedanken, Gefühle und Ideen „meiner“ Figur stelle ich nachvollziehbar dar: _____ _____	<input type="checkbox"/>
• Für eine lebendige Erzählung nutze ich: _____ _____	<input type="checkbox"/>
• Ich setze Mittel der Spannungserzeugung ein: _____ _____	<input type="checkbox"/>
• Zur anschaulichen Darstellung des Geschehens verwende ich: _____ _____	<input type="checkbox"/>

Post Organizer zur Ergebnissicherung

Die Ergebnisse der einzelnen Lernschritte werden im Advance Organizer gesichert (Unterstreichungen), sodass ein sog. Post Organizer entsteht, der einen kompakten Überblick über die für den Leistungsnachweis erforderlichen Strategien bzw. Kompetenzen bietet. Überarbeitungsstrategien bilden zwar einen Bestandteil der Unterrichtseinheit, werden jedoch nicht gesondert aufgelistet. Die Übersicht kann sodann von den Lernenden zur Rekapitulation der Inhalte in der Vorbereitung auf den Leistungsnachweis herangezogen werden. Als Hilfsmittel für die Schulaufgabe ist der Post Organizer nicht erlaubt.

Das Geschehen einer Geschichte aus der Perspektive einer anderen Figur erzählen	
A Den Ausgangstext lesen und bearbeiten	
• Ich unterstreiche Schlüsselbegriffe: <u>Figuren, Handlungsschauplätze, Zeitangaben.</u>	<input checked="" type="checkbox"/>
• Ich bestimme und markiere Handlungsschritte, z. B. durch <u>Klammern am Rand.</u>	<input checked="" type="checkbox"/>
• Ich kennzeichne am Rand, wo und wodurch der chronologische Handlungsverlauf unterbrochen wird: <u>durch Rückblenden oder Vorausdeutungen.</u>	<input checked="" type="checkbox"/>
• Ich markiere die Stellen im Text, an denen die Figur, aus deren Perspektive erzählt werden soll, auftritt.	<input checked="" type="checkbox"/>
B Die Erzählung des Inhalts aus anderer Perspektive vorbereiten	
• Ich unterscheide zwischen äußerer Handlung (<u>beobachtbares Geschehen</u>) und innerer Handlung (<u>Gedanken, Gefühle, Motive der Hauptfigur</u>).	<input checked="" type="checkbox"/>
• Ich lege einen zweiseitigen Schreibplan an und notiere in einer Spalte <u>die einzelnen Schritte der äußeren Handlung in chronologischer Reihenfolge.</u>	<input checked="" type="checkbox"/>
• Ich versetze mich in „meine“ Figur und ergänze neben jedem Handlungsschritt ihre <u>Gedanken, Gefühle, Fragen, Ideen, Motive.</u>	<input checked="" type="checkbox"/>
• Ich lege fest, wie meine Geschichte beginnen soll: <u>mitte im Geschehen oder mit einer Einleitung?</u>	<input checked="" type="checkbox"/>
• Ich achte darauf, dass der Schluss meines Textes zur Art des Einstiegs passt: <u>Text mit Einleitung → Schluss / unmittelbarer Beginn → offenes Ende.</u>	<input checked="" type="checkbox"/>
• Ich plane die zeitliche Darstellung der Ereignisse: <u>chronologisch geordnet oder mit Unterbrechungen durch Rückblenden oder Vorausdeutungen?</u>	<input checked="" type="checkbox"/>
C Die Erzählung schreiben	
• Ich erzähle folgerichtig, <u>wie „meine“ Figur die äußere Handlung erlebt.</u>	<input checked="" type="checkbox"/>
• Meine Erzählung zeigt <u>die Handlungsmotive und Entscheidungen der neuen Hauptfigur</u>	<input checked="" type="checkbox"/>
• Die Gedanken, Gefühle und Ideen „meiner“ Figur stelle ich nachvollziehbar dar: <u>u. a. durch innere Monologe.</u>	<input checked="" type="checkbox"/>
• Für eine lebendige Erzählung nutze ich: <u>u. a. Dialoge, treffende Verben und eine den Figuren angemessene Sprache.</u>	<input checked="" type="checkbox"/>
• Ich setze Mittel der Spannungserzeugung ein: <u>z. B. Andeutungen, Vermutungen, Fragen, die der Hauptfigur durch den Kopf schießen.</u>	<input checked="" type="checkbox"/>
• Zur anschaulichen Darstellung des Geschehens verwende ich: <u>Personifikationen, Vergleiche, treffende Adjektive und bildhafte Ausdrücke.</u>	<input checked="" type="checkbox"/>

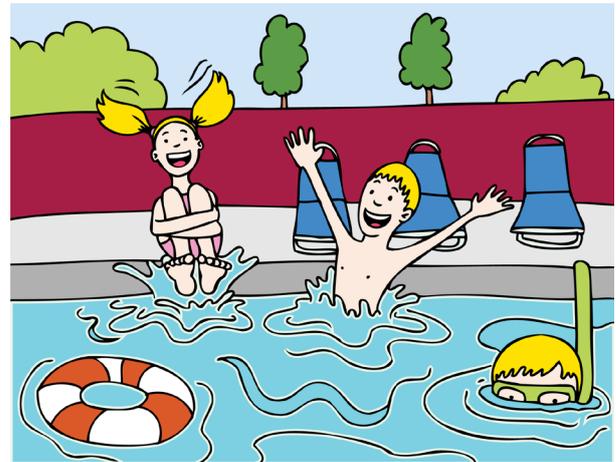
Textgrundlage

Andrea Behrens: Supersonic Me

Mir gefällt es, wenn das Leben unwahrscheinlich verläuft. Wie eine Geschichte, ein Film oder ein Songtext. Wie etwas, das sich jemand ausgedacht hat, damit ihm die Welt weniger öde erscheint, weniger vorhersehbar. Der beste Song der Welt heißt *Don't stop me now!* von Queen¹⁴. Das weiß ich genau, denn dieser Song hat mein Leben in etwas verwandelt, das absolut unwahrscheinlich ist. Unwahrscheinlich irre und unwahrscheinlich cool.

Bis zu diesem Sommer fand ich Mädchen überflüssig. Sie waren nichts weiter als jemandes kleine oder große Schwester. Sie saßen im Klassenzimmer auf den Tischen und redeten stundenlang über nichts Interessantes. Manchmal forderten sie einen heraus, kitzelten, piekten, boxten und rannten weg. Doch wehe man ging darauf ein. Sobald sie merkten, wer der Stärkere war, wurde aus Kichern Heulen, aus Witzen wurde Pamperei, und der Spaß war vorbei. In diesen Spielen schien es Regeln zu geben, die ich nicht kannte, geheime Regeln, die keiner kannte, keiner wissen konnte. Außer ihnen natürlich. Jedenfalls, ich ging ihnen lieber aus dem Weg. Was aber immer schwieriger wurde, denn in diesem Sommer schienen sie plötzlich überall zu sein. Wie Ameisen. Sie waren auf dem Sportplatz, im Skaterpark, selbst vor Edis Büdchen, einfach überall. Und sie verbreiteten Unruhe. Obwohl sie wie üblich nichts weiter taten, als dabeizustehen und freche Bemerkungen zu machen, ging von ihnen eine verstörende Energie aus, die an dem faulen Frieden der warmen Sommerabende wackelte wie an einem lockeren Zahn. Wir lästerten über sie und bewarfen sie mit Steinen oder Coladosen und doch hatte sich etwas verändert.

Der erste, der auf die schiefe Bahn geriet, war Alex Hübner. Der war bis dahin ein ganz brauchbarer Typ gewesen. Gutmütig, süchtig nach Fisherman's Friends, den grünen, und ein echt guter Torwart. Eines Tages erschien er mit einer Lederkrawatte über seinem T-Shirt und diesem affigen Strohhut, den er den ganzen Sommer über nicht mehr abnahm. „Sü-hüß!“, riefen Esther Pawel und Romi Heins, die sich die Nägel schwarz lackierten und sich selbst die Vampirschwestern nannten. Doch anstatt ihnen vor die Füße zu spucken und ihnen Schläge anzudrohen, grinste Alex nur sein gutmütiges Grinsen, bei dem für Sekunden ein grünes Fisherman's zwischen seinen Lippen aufblitzte. Als sei er tatsächlich geschmeichelt oder sowas. Immer öfter fehlte er beim Kicken und wenig später ließ er sich gar nicht mehr blicken. Es hieß, er hinge jetzt mit seiner Schwester und ihren Leuten ab. Als er dann aber Hand in Hand mit Jennifer Coroneo über den Schulhof zog, machte uns das echt fertig. Klar, dass wir nicht darüber sprachen. Wir zerstreuten uns, jeder allein mit seinen Gedanken, einsame, harte Cops. Wie Clint Eastwood als Dirty Harry.



© clipDealer.com

Wir waren im Schwimmbad. Jonas und Macke hatten uns Plätze an den Startblöcken freigehalten. Von da hatte man einen guten Überblick und musste nicht erst über die Wiese, die hauptsächlich aus Wespen, Zigarettenkippen und matschigen Pommes bestand. Und man war mit einem Sprung im Wasser: Arschbombe, Köpper, zweifacher Salto, Handstandsprung mit Schraube linksrum oder rechtsrum. Im vorherigen Sommer hatten wir es mit unseren Sprüngen zu einiger Berühmtheit gebracht. Doch dieses Jahr sprangen wir nicht. Wir waren cool. Wir trugen Sonnenbrillen. Wir lauerten. Natürlich hatte ich schon früher mal Mädchen ins Wasser geschubst. Um sie zu ärgern oder weil sie mir im Weg waren. Dieses Mal schien es auf etwas anderes anzukommen und ich rätselte insgeheim darüber, was es war. Klar wusste ich über die Neuigkeiten Bescheid. Mädchen schminkten sich. Sie bekamen Brüste und ihre Tage, ihre Mütter schrieben ihnen Entschuldigungen für den Sportunterricht. Doch was das Ganze mit mir zu tun haben sollte, war mir schleierhaft. Ich kam mir einigermaßen bescheuert vor. Trotzdem blieb ich in der Deckung meiner verspiegelten Sonnenbrille am Beckenrand hocken und wartete ab. Schon nach kurzer Zeit näherte sich das saugende Schlapp-Schlapp von Flip-Flops. Macke sprang auf, wir auch. Es war keine große Sache. Wir rempelten sie an und zerrten sie ins Wasser. Die Mädchen kreischten und krallten sich mit ihren Kratznägeln an uns fest, um nach wenigen Sekunden doch mitsamt ihrem Kokosduft, ihrem Klimperschmuck und ihren Flip-Flops abzusaufen. Nur Rakete – die nicht.

Sie war mir vorher nie aufgefallen. Zog immer im Kielwasser von zwei beachtlich großen Blondinen herum. Gegen die war sie klein, mager und eckig. Ihr in tausend ratten-schwanzdünne Zöpfe geflochtenes Haar zerrte an ihrem Gesicht und ließ Nase und Kinn spitz aussehen. Im linken

Nasenflügel klemmte ein winziger, blauer Stein. Ich bekam Gelegenheit, ihn gründlich zu betrachten, denn anstatt halbherzig herumzufuchteln und zu kratzen, fixierte Rakete mich mit ihren Husky-Augen, stemmte ihre Beine in den Boden und rang mit mir. Sie war stark. Obwohl sie mir nur bis zum Kinn reichte, dauerte es eine ganze Weile, bis ich sie an der Beckenkante hatte. Genau in diesem Augenblick, in dem ich ihr den entscheidenden Stoß versetzte, mitten im freien Fall über dem Wasser, schnellte ihre Hand hoch und schnappte sich meine Haifischzahnkette. Ich hatte keine Chance.

Wir zischten runter wie Tornados, glatt durch eine gewaltige Wolke prickelnder Blubberblasen, hinab auf den stillen, glasigen Grund. Hoch über uns trieben träge Schlieren aus blauem Licht, ab und zu aufgerührt von zuckenden, geisterbleichen, kopflosen Körpern. Rakete hielt meine Kette so fest, dass sie in meinen Nacken schnitt. Ihr Gesicht war ganz nah, so nah, dass die silbrigen Perlenschnüre ihres Atems meine Nase kitzelten. Glitzersplitter funkelten in ihren Augenbrauen. Blaue Schatten spielten mit den Sommersprossen auf ihrer bleichen Haut. Ihr Haar wurde lebendig und wand sich wie Tentakel um ihren Kopf.

Es gab keine Welt mehr, keine Zeit. Jemand hielt die STOP-Taste gedrückt, während wir schwerelos im Raum festgingen wie Zwillingplaneten in einer anderen Dimension. Mein Herzschlag wurde langsamer. Stille sickerte in mich rein, Tropfen für Tropfen. Um uns herum funkelten Galaxien aus Luftblasen, Lichtstrahlen und winzigen Schwebeteilchen. Und wir, Rakete und ich, waren mittendrin. Rakete schaute mich an.

Als wir wieder auftauchten, vielleicht Sekunden, vielleicht auch Jahre später, traf mich die gleißende, laute Welt wie ein Schlag auf den Kopf. Benommen paddelte ich zum Beckenrand, hievte mich rauf. Rakete war schon oben, zog Wasser und Rotz hoch und fasste sich dabei an die Nase. Sie erstarrte, ging in die Knie und strich mit der Hand über die Betonplatten. Plötzlich drehte sie ihr Gesicht zu mir. „Piercing-Stecker ...“ Sie hielt mir Daumen und Zeigefinger nah beieinander vor die Nase. „... mit einem blauen Stein.“ Ihre Stimme passte zu ihr, klein und irgendwie eckig. Ich musste mich zusammenreißen, um sie nicht blöde anzugrinsen. Ihr schien die Sache richtig nahezugehen. Ein schmaler Streifen flüssiger Wimperntusche rann aus ihren weit aufgerissenen Augen und einer ihrer Eckzähne bohrte sich in ihre Unterlippe. Sie tastete weiter den Boden ab. Jonas, Macke und ich standen dabei wie die Zirkusbären, linkisch und ratlos.

Wer weiß, was passiert wäre, wenn Jonny-the-Walker Kretschmar, Bademeister und Hobby-DJ, nicht plötzlich aus einer Laune heraus die Musikanlage auf volle Pulle gedreht hätte? *Don't stop me now!* ist schon immer einer meiner Lieblingssongs gewesen. Und nach dem, was dann passierte, hat er gute Chancen, es für immer zu bleiben. Die ersten Töne rauschten aus den Boxen: *Tonight I'm gonna have myself a real good time.*

Aus: Hametner, Michael (Hrsg.): *Schnee im August*. Die besten Geschichten aus dem MDR-Literaturwettbewerb 2015, Leipzig: Poetenladen Verlag 2015, S. 33–37

Sie spülten wie eine heiße Brandung über mich hinweg. *I feel alive and the world is turning inside out – Yeah!* Dann erfüllte der Rhythmus meinen Kopf. *I'm floating around in ecstasy, so don't stop me now, don't stop me ...*

Ich atmete tief ein, denn jetzt wusste ich genau, was zu tun war.

Ich habe später oft versucht auszurechnen, wie wahrscheinlich es ist, in einem Dreihunderttausend-Liter-Becken einen Nasenstecker von der Größe eines Reiskorns zu finden. Tatsache ist: Ich habe ihn gefunden. Meine Lungen platzten fast und meine Ohren knackten, doch ich folgte meinem Instinkt. Ich folgte der Musik, die in meinem Kopf weiterbrüllte: ... *so don't stop me now, don't stop me, 'cause I'm having a good time, having a good time ...*

Wie ein Kompass in meinem Kopf.

Als ich tropfend vor ihr stand, das kleine blaue Wunder in der ausgestreckten Hand, guckte sie zu mir hoch wie ein Kind zum Weihnachtsmann. Sie lachte, wischte mit dem Handrücken die Maskaraspur quer über ihr Gesicht, so dass es aussah, als habe jemand versucht es durchzustreichen. Dann machte sie einen Schritt auf mich zu, zog mein Gesicht zu sich herunter und presste ihre Lippen sanft auf meine. Ich hatte gerade noch Zeit zu denken: „Das passiert wirklich, jetzt, in diesem Moment“, bevor die Musik wieder loslegte: *I'm gonna go go go, there's no stopping me. I'm burning through the sky Yeah! Two hundred degrees, that's why they call me Mister Fahrenheit. I'm trav'ling at the speed of light. I wanna make a supersonic man out of you!* Was soll ich sagen? Ich wurde berühmt. Ich war Supersonic Man! Zumindest für diesen Sommer. Auf dem Schulhof boxten mir die Jungs anerkennend gegen die Brust und nannten mich *Alter, Alter*. Und auf dem Mädchenklo gab es einige schmeichelhafte Dinge über mich zu lesen. Rakete und ich küssten uns noch genau neun Mal: vier Mal auf dem Schulhof, damit es alle sahen, einmal hinter Edis Büdchen und vier Mal vor ihrer Haustür. Dann tauschte sie mich gegen Alex Hübner und seinen Strohhut ein. Das tat verdammt weh. Doch ich trug meine Wut und meine Trauer wie ein harter, einsamer Cop. Ganz Dirty Harry. Wann immer ich an einem Spiegel oder einer Fensterscheibe vorbeikam, warf ich einen langen Blick hinein. Und da war er wieder, der Soundtrack meines Sommers, der Beat in meinem Kopf:

*Don't stop me now,
I'm having such a good time, I'm having a ball
Don't stop me now,
If you wanna have a good time, just give me a call
Don't stop me now ('Cause I'm having a good time)
Don't stop me now (Yes I'm havin' a good time)
I don't want to stop
at all!*

14 „Don't stop me now“ wurde 1978 von der Rockband Queen veröffentlicht, komponiert und gesungen von Freddie Mercury.

Erzähle das Geschehen der Geschichte „Supersonic Me“ aus der Perspektive des Mädchens Rakete.

Arbeitsanweisungen:

A Den Text planen (ca. 20 Minuten)

- Lies die Geschichte „Supersonic Me“.
- Erstelle einen Schreibplan für eine Erzählung aus Raketes Perspektive.

B Den Text schreiben (ca. 45 Minuten)

- Formuliere deine Erzählung. Wende dabei die dir bekannten Strategien an.

C Den Text überarbeiten (ca. 10 Minuten)

- Überarbeite deinen Text mit den dir bekannten inhaltlichen und sprachlichen Strategien.

Anmerkungen zur Aufgabenstellung

Auch alternative oder zusätzliche Perspektiven sind vorstellbar, z. B. die des Bademeisters, einer Freundin Raketes oder eines Freundes des Ich-Erzählers.

Im Vorfeld sollte klar kommuniziert werden, dass der Advance/Post Organizer nur zur Vorbereitung, nicht als Hilfsmittel während des Leistungsnachweises verwendet werden darf.

Schülerbeispiel

Supersonic Woman

Ich erinnere mich gerne an die Zeit zurück, als Jungs noch uninteressant waren – keinen Stress bereiteten, keinen Liebeskummer bescherten und einem höchstens mit ihrem Gerede über Fußball oder ihrer Angeberei im Freibad auf die Nerven gingen. Doch diesen Sommer schien alles anders zu sein. Statt sich wie üblich mit gewagten Sprüngen zu überbieten, lungerten Macke, Jonas und wie sie nicht alle hießen bei den Startblöcken herum und versteckten sich hinter ihren verspiegelten Sonnenbrillen. Wer nicht aufpasste, wurde von ihnen gnadenlos ins Becken geschubst. Mit mir sollten sie allerdings kein leichtes Spiel haben, das hatte ich mir geschworen und daran hielt ich mich – bis zu jenem Tag, als Leo zum Supersonic Man wurde.



© iStockphoto.com/VectOrOvich

Zusammen mit Maja und Jennifer, den beiden Blondinen, in deren Dunstkreis ich gerne übersehen wurde, wollte ich mir nach einem quälend langen Schultvormittag Abkühlung im Schwimmbad verschaffen. Der Weg zu unserem Lieblingsplatz führte am Springerbecken und damit an den Angebern, die wie Hyänen auf Beute lauerten, vorbei. Natürlich passierte, was passieren musste. Mit einem Satz schnellten Leo und seine Freunde hoch und griffen blitzschnell nach meinen Freundinnen. Nach einer halbherzigen Abwehrreaktion ihrerseits landeten sie begleitet von lautem Gekreische im Wasser. Nicht mit mir, nahm ich mir vor und wappnete mich zum Gegenangriff. Leo griff nach mir, doch ich stemmte mich mit aller Kraft dagegen. Keinen Zentimeter konnte er mich anfangs bewegen. Das hätte er mir wohl nicht zugeutraut bei meiner Größe. Überrascht

riss der Junge die Augen auf und schon lieferten wir uns ein mächtiges Gerangel, bis er mich schließlich doch über die rutschigen Fliesen an den Beckenrand gedrängt hatte. „Schöner Mist!“, dachte ich noch, als mein Fuß nach hinten wegrutschte – da sah ich sie schon – meine Chance auf eine Revanche. Pfeilschnell fasste ich nach dem Haifischzahnkettchen um Leos Hals, wir stürzten ins Wasser und gingen, während wir uns gegenseitig fixierten, gemeinsam unter. Da passierte etwas mit mir. Während die Geräusche und Gerüche dieses Sommertages im Freibad wie durch Watte zu uns durchdrangen, schlugen mich Leos unfassbar grüne Augen in ihren Bann. Wie Smaragde ... Ich nahm die vorbeihuschenden Schatten der Schwimmer nicht mehr wahr, nur noch diese Augen. Was war denn bloß los mit mir? Und warum starrt der mich jetzt so seltsam an? Will der vielleicht ...? Schnell weg hier! Als hätte ich mir die Finger verbrannt, ließ ich die Kette los, schnellte nach oben, schwamm zum Beckenrand und zog mich hoch. Immer noch durcheinander strich ich mir die Wassertropfen aus dem Gesicht. Moment ... Wo ... Hallo, das gibt's doch nicht! Mein Nasenpiercing – es war verschwunden!

„Suchst du etwas?“, wollte Leo, der hinter mir aufgetaucht war, wissen. „Schlaumeier“, dachte ich mir, wonach sieht es denn aus? Doch ich verkiff mir eine bissige Bemerkung. „Piercing-Stecker ... mit einem blauen Stein“, fasste ich meine Misere zusammen. Hilflos sah mir Leo bei meiner verzweifelten Suche zu. Da schaltete sich Freddy Mercury ein. „Tonight I'm gonna have myself a real good time“ schallte es aus den Lautsprecherboxen. Jonny-the-Walker Kretschmar, Bademeister und Hobby-DJ, hatte „Supersonic man“ von Queen aufgelegt und die Musikanlage auf volle Lautstärke gedreht. Das musste irgendetwas bei Leo bewirkt haben, denn er sprang tatsächlich ins Becken und tauchte ... nach meinem Nasen-Piercing! „Das findet der doch nie in diesem riesigen Becken, das ist ja wie die Suche nach der Stecknadel im Heuhaufen“, schoss es mir durch den Kopf. Nur wusste ich zu diesem Zeitpunkt noch nicht, wozu so ein Junge in der Lage sein kann. Wie um das zu unterstreichen, riet Freddy „Don't stop me now“.

Was soll ich sagen? Leo tauchte tatsächlich mit dem Nasenstecker in der Hand wieder auf. Zum Dank küsste ich ihn und von da an war er für mich und für alle anderen der Supersonic Man und ich seine Supersonic Woman ... den ganzen Sommerlang. Bis ich mein Herz an Alex Hübner und seinen Strohhut verlor ...

2.8.4 Anregungen zur Aufgabenkonzeption im Rahmen der fragen-/aufgabengeleiteten Texterschließung

Wenn im Lernbereich „Schreiben“ des LehrplanPLUS ab der Jgst. 7 vom Beschreiben oder Erschließen literarischer und pragmatischer Texte die Rede ist, wird meist angeführt, dass dies ausgehend von textbezogenen oder textspezifischen Fragen erfolgt. Damit soll deutlich gemacht werden, dass die Fragen aus dem konkreten Text heraus entwickelt und auf diesen zugeschnitten sein sollen. Auf diese Weise können sich je nach inhaltlichem und sprachlichem Profil eines Textes sowie je nach Verknüpfung mit anderen Lernbereichen des Fachlehrplans durchaus vielfältige und unterschiedliche Möglichkeiten der Aufgabenstellung ergeben. (Eine Inhaltszusammenfassung sollte selbstverständlich stets fester Bestandteil einer Texterschließung sein.)

Bei der Konzeption der textspezifischen Fragen bzw. Aufgabenstellungen einer Schulaufgabe ist darauf zu achten, diese inhaltlich so ergiebig und gehaltvoll zu gestalten, dass deren Bearbeitung jeweils auch einen entsprechend angemessenen Textumfang erwarten lässt und sich nicht in der bloßen Aufzählung oder satzförmigen Aneinanderreihung von Kurzantworten erschöpft.

Daher sollten die Teilaufgaben nicht zu eng und kleinschrittig formuliert sein. Es versteht sich von selbst, wo es sinnvoll möglich ist, auch auf **Überleitungen** zu achten.

Im Folgenden soll ausgehend von einigen konkreten Textbeispielen exemplarisch verdeutlicht werden, wie auf der Grundlage entsprechender Kompetenzerwartungen **solche textspezifischen Aufgaben als Teil einer fragen- bzw. aufgabengeleiteten Texterschließung** entwickelt werden könnten.

Beispiel 1 – Jahrgangsstufe 9/10

Text

Reinhold Ziegler: Am Strand, aus: ders., Der Straßengeher und andere kleine Versuche, die Welt zu verstehen, Weinheim/Basel 2001, S. 76–80 (Text zugänglich über mebis-Prüfungsarchiv, Prüfungsjahrgang 2021)

Erläuterung

Die in einem Jugendbuch erschienene Kurzgeschichte von Reinhold Ziegler handelt von einer älteren Frau, die sich an einen Strand begibt, mit dem sie Erinnerungen an eine glückliche Vergangenheit verbindet, und über sich und ihre Beziehung nachdenkt.

Der Text weist wenig Handlung auf und ist durch einen auffällig schildernden Stil geprägt. Diese Besonderheit soll auf der Basis der folgenden Kompetenzerwartungen sowie vor dem Hintergrund, dass den Schülerinnen und Schülern auch aus den vorausgehenden Jahrgangsstufen die Merkmale des Schilderns bereits hinreichend bekannt sind, in einer entsprechenden Aufgabenstellung aufgegriffen werden.

D10 2.2 Literarische Texte verstehen und nutzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- unterscheiden ein breites Spektrum an literarischen Texten (einschließlich Parabel, Roman, satirische Darstellungsformen), indem sie deren spezifische Merkmale zur Interpretation des Textgehalts nutzen.

D10 3.2 Texte planen und schreiben

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erschließen selbständig den Inhalt, die vorherrschende Textfunktion bzw. Textsorte und – ausgehend von textbezogenen Fragestellungen – weitere Besonderheiten pragmatischer und literarischer Texte (z. B. Figurenkonstellation, textsortentypische sprachliche Mittel, Reaktionen, die ein Text beim Leser hervorrufen kann) und bringen ihr Textverständnis und ihre Deutung zum Ausdruck, indem sie die Ergebnisse strukturiert darstellen.

Beispiel einer textspezifischen Aufgabenstellung

Der Autor schreibt in einem auffällig schildernden Stil. Beschreiben Sie die entsprechenden sprachlichen Mittel und deren Wirkung.

Erwartungshorizont

(Die jeweiligen Zeilenangaben beziehen sich auf den im mebis-Prüfungsarchiv zugänglichen Text.)

- anschauliche, überwiegend bildhafte sowie teils kontrastiv verwendete Nomen, Verben und Adjektive: z. B. „Wellenbrecher“ (Z. 2 f.), „dunkel gefärbt“ (Z. 4), „kalten, feuchten Sandes“ (Z. 8), „Muschelscherben“ (Z. 9), „durchnässte“ (Z. 31) vs. „riss ... auf“ (Z. 15), „glimmte gelblich auf, ... entflammte er rot“ (Z. 48 f.), „gleißende Straße aus Licht“ (Z. 50), „Wärme“ (Z. 57), „brannte ... die Wintersonne“ (Z. 79 f.) → Widerspiegelung der sich verändernden Stimmung der Frau, die anfangs von Unsicherheit und Selbstzweifeln geplagt im Verlauf der Geschichte Vertrauen und Selbstsicherheit gewinnt
- Metaphern: z. B. „tiefblaue Fetzen“ (Z. 15), „Schaumkronen“ (Z. 30), „fing ein Wolkenfetzen Feuer“ (Z. 48) → eindrucksvolle Naturschilderung
- Personifikationen: z. B. „die Sonne ... legte ... vor die Füße“ (Z. 50 f.), „Sie fächelte leise“ (Z. 57), „Die Sonne streichelte und umschmeichelte“ (Z. 60) → Wirkmächtigkeit des Sonnenaufgangs bzw. Verdeutlichung der sich verändernden Haltung der Frau
- Vergleiche: z. B. „wie damals“ (Z. 11), „wie angezogen von einem Magneten“ (Z. 14), „wie zur Wiedererkennung“ (Z. 58) → Bedeutsamkeit der einst glücklicheren Beziehung der Frau zu ihrem Partner
- teils stakkatohafte Aneinanderreihung von Tätigkeiten und Vorgängen: z. B. „Sie war müde ..., setzte sich ..., stand ... auf“ (Z. 18), „Gebückt ging sie über den Strand, hielt Ausschau ..., nahm unwillkürlich die Hände auf den Rücken dabei, stolzierte ...“ (Z. 35–37) → Unsicherheit der Frau, was sie tun soll; belanglose Tätigkeiten, um trüben Gedanken nachzuhängen
- Fragen und Ermahnungen an sich selbst: z. B. „Oder sollte ... Magneten?“ (Z. 11–14), „Warum ging ... Ostküste?“ (Z. 21–23), „Pass doch auf!“ (Z. 32) → Selbstzweifel der Frau sowie Unzufriedenheit mit sich selbst und ihrer Lebenssituation
- Ellipsen: z. B. „Verzeihen“ (Z. 64), „Verzeihe mir ... Lieblosigkeiten“ (Z. 66 f.) → Wiedergabe der Gedanken der Frau im Moment der Erkenntnis
- Dominanz der Innensicht der Figur durch Eindruck erlebter Rede (z. B. Z. 24–28) sowie inneren Monolog (Z. 65–67) → Einblick in die Gedanken- und Gefühlswelt der Frau

Beispiel 2 – Jahrgangsstufe 10

Text

Tobias Haberl: Lost in Translation, aus: Süddeutsche Zeitung Magazin vom 03.07.2020 (Text zugänglich über mebis-Prüfungsarchiv, Prüfungsjahrgang 2021)

Erläuterung

Der Text hinterfragt vor dem persönlichen Erfahrungshintergrund des Autors den zunehmenden Einsatz von digitalen Übersetzungsprogrammen. Er ist ausgeprägt subjektiv und meinungsbetont verfasst, entspricht aber nicht der typischen Form eines Kommentars, insofern beispielsweise auf eine Argumentation mithilfe sachlicher Informationen verzichtet wird. Um sowohl dem Text in seiner Besonderheit als auch den Schülerinnen und Schülern mit ihren erworbenen Kenntnissen zu Textsorten und Textfunktionen gerecht zu werden, liegt ein textspezifischer Zuschnitt der klassischen Textsortenaufgabe nahe. Da den Schülerinnen und Schülern durch die Auseinandersetzung mit Kommentaren und Glossen die Erkennungsmerkmale einer subjektiven Perspektive sowie meinungsäußernder Texte vertraut sind, lautet die Aufgabenstellung wie folgt:

Beispiel einer textspezifischen Aufgabenstellung

Weisen Sie nach, dass es sich um einen subjektiven, meinungsbetonten Text handelt. Berücksichtigen Sie dabei auch die möglichen Absichten des Verfassers.

Erwartungshorizont

(Die jeweiligen Zeilenangaben beziehen sich auf den im mebis-Prüfungsarchiv zugänglichen Text.)

Sollte ein Schüler bzw. eine Schülerin ungeachtet der konkreten Aufgabenstellung die Merkmale eines Kommentars schematisiert „abarbeiten“, so werden nur die Aspekte gewürdigt, die inhaltlich der Aufgabenstellung entsprechen. Aspekte, die an dieser eindeutig vorbeigehen, weil die Aufgabe nicht vollständig erfasst wurde, können dagegen negativ gewichtet werden.

- auffällige Platzierung des Autorennamens zusammen mit einer Porträtzeichnung
- Darstellungsweise in „Ich-Form“ (z. B. Z. 1, Z. 41, Z. 51)
- Verdeutlichung der Meinung des Verfassers weniger durch objektive Tatsachen als vielmehr durch dessen persönliche Erfahrungen und Erlebnisse: z. B. persönliche Beobachtung als Ausgangspunkt (vgl. Z. 1–16), Beschreibung der persönlichen Faszination von Fremdsprachen und der für ihr Erlernen nötigen Mühe (vgl. Z. 87–106), Schilderung der „ersten großen Liebe“ (vgl. Z. 136–152)
- deutliche Meinungsäußerungen und damit verknüpfte Absichten, z. B. „Das macht Verständigung leichter – aber wohl auch viel schwieriger“ (Untertitel), „Zweifellos werden Übersetzungsprogramme ... schneller und effizienter machen“ (Z. 61–63) → Beitrag zur Meinungsbildung durch Hinweis auf Bedenken gegenüber digitalen Übersetzungshilfen, ohne mögliche Vorteile zu verschweigen
- „Ich verstehe, was diese Menschen meinen ... Trotzdem bin ich skeptisch ... Missverständnissen“ (Z. 51–60), „Wir würden ... in unsere Telefone sprechen ... – aber wären wir glücklicher?“ (Z. 149–152) → indirekte Kritik an unreflektierter Technikbegeisterung und Sensibilisierung für die Grenzen bzw. mögliche negative Auswirkung der Technisierung menschlicher Kommunikation
- „Es führt nun mal nicht ... zu Verständnis und Toleranz, wenn Barrieren fallen ... Missverständnissen“ (Z. 56–60), „Er glaube, das Verständnis der Menschen füreinander werde stärker ... Ich glaube, dass Toleranz nicht entsteht, ... einzufühlen“ (Z. 129–135) → Verdeutlichung, dass Verständnis mehr erfordert, als sich austauschen zu können
- „Ich mag die Vorstellung, dass es beschwerlich ist, sich ... zu nähern. ... Nur durch die Auseinandersetzung ... bekommt man das Gefühl ... Dazu kommt die tiefe Befriedigung ... anwenden darf“ (Z. 90–101) → Werbung, sich auf Fremdes einzulassen und eine Fremdsprache zu erlernen

Beispiel 3 – Jahrgangsstufe 8

Text

Wolfgang Altendorf: Der unerwünschte Passagier, Freudenstadt/Wittlensweiler (Text zugänglich über den [Servicebereich von LehrplanPLUS](#))

Erläuterung

Die Kurzgeschichte handelt davon, wie ein gesellschaftlicher Außenseiter zum gefeierten Helden wird, indem er ein Flugzeug vor dem Absturz bewahrt. Es liegt nahe, die Hauptfigur selbst sowie ihre Wahrnehmung durch das Umfeld und den mit der Rettungsaktion einhergehenden Wandel in entsprechenden Aufgaben aufzugreifen. Dabei könnten auch die verschiedenen Grundformen des Schreibens zum Tragen kommen, indem die Schülerinnen und Schüler nicht nur informierend, sondern ebenso auch erzählend oder argumentativ schreiben.

D8 2.2 Literarische Texte verstehen und nutzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- grenzen pragmatische von literarischen Texten ab und erschließen Inhalt und Gestaltung epischer, lyrischer und dramatischer Texte. Sie erfassen wesentliche Textelemente (u. a. Darstellung von Raum und Zeit, Handlungsverlauf, Personenkonstellation), beschreiben Charaktere, bewerten Verhaltensweisen, deuten Handlungsmotive und vergleichen Beziehungen der Figuren zueinander mit ihren eigenen Beziehungsmustern.
- wenden produktive Methoden an (z. B. Paralleltext oder Brief in der Rolle einer literarischen Figur), um ihr Textverständnis zu vertiefen und Textinhalte mit ihrer eigenen Persönlichkeit in Verbindung zu setzen.

D8 3.2 Texte planen und schreiben

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nutzen kreative Schreibformen (z. B. Geschichten aus unterschiedlichen Perspektiven, Verfremdungen, freie Schreibformen), um sich ihrer eigenen Gedanken und Gefühle bewusst zu werden, die sie sprachlich treffend und ansprechend ausdrücken.
- informieren über den Inhalt pragmatischer und literarischer Texte, indem sie Kernaussagen formulieren und wesentliche Sachverhalte bzw. Zusammenhänge darstellen.
- erschließen den Inhalt und – ausgehend von textspezifischen Fragen – die Besonderheiten literarischer bzw. pragmatischer Texte (z. B. Intention, Beschreibung der Hauptfigur, Auffälligkeiten in einem bestimmten sprachlichen Teilbereich), erfassen dabei die Funktion der Besonderheiten und stellen die Ergebnisse dar.

Mögliche textspezifische Aufgabenstellungen

- Charakterisiere die Hauptfigur.
Oder: Begründe, warum es dem jungen Mann leicht- bzw. auch schwerfällt, das Steuer zu übernehmen.
- Beschreibe, wie sich das Verhalten bzw. die Einstellung der anderen Fluggäste gegenüber der Hauptfigur wandelt.
- Verfasse ein Interview, das ein Fernsehreporter nach der geglückten Landung mit der Hauptfigur führt.
- Lege dar, welche Schlüsse man für sein eigenes Handeln aus der Erzählung ziehen kann.

Erwartungshorizont

(Die jeweiligen Zeilenangaben beziehen sich auf den im Servicebereich von LehrplanPLUS zugänglichen Text.)

- *Charakterisierung der Hauptfigur*
jung (vgl. Z. 1), sieht in „Holländisch-Ostindien“ keine Lebensperspektive mehr (vgl. Z. 1–4), hat Heimweh (Z. 3), wirkt wie ein Obdachloser: schäbige Kleidung (vgl. Z. 6), „heruntergekommenes Äußeres“ (Z. 10), „Tramp“ (Z. 21), „so ausgemergelt, so ausgehungert“ (Z. 22), leidenschaftlicher Flugpilot (vgl. Z. 25, Z. 49 f.), im Krieg bei der Luftwaffe (Z. 26), erscheint von Kriegserlebnissen traumatisiert (Z. 27) bzw. vom Schicksal gezeichnet (Z. 29 f.), hilfsbereit (vgl. Z. 39), erfasst die Notlage und handelt sofort (vgl. Z. 42 f.), ist sich seiner Verantwortung bewusst (vgl. Z. 64 f.)

Oder: Begründung, weshalb der Hauptfigur die Übernahme des Steuers leicht- bzw. auch schwerfällt

leicht: Der junge Mann will Holländisch-Ostindien ob seiner prekären Lage endgültig verlassen und unbedingt nach Hause (vgl. Z. 1–5); Fliegen ist seine Leidenschaft (vgl. 23–26), hierbei fühlt er sich in seinem Element (vgl. Z. 49 f., Z. 52 f.).

schwer: Er weiß um seine Außenseiterrolle (vgl. Z. 9 f.), er spürt die Last der Verantwortung (vgl. Z. 64) und fühlt sich „grenzenlos einsam“ (Z. 64).

- *Wandel des Verhaltens / der Einstellung der Fluggäste*
Der junge Passagier wirkt anfangs ob seines Äußeren „seltsam“ (Z. 5); man empfindet ihm gegenüber „Unbehagen“ (Z. 22); die Stewardess ist überrascht, „starrt“ (Z. 51), als ausgerechnet dieser Fluggast Hilfe leistet; die anderen Gäste nehmen den jungen Mann bewusst wahr, neugierig fragen sie nach seiner Person (Z. 56 f.); man ist überrascht, voller Verwunderung („eine Fügung Gottes“, Z. 61); schließlich wird die Hauptfigur gefeiert (Z. 72) und man ist ihr dankbar.
- *Interview*
Aufgreifen der besonderen Situation durch entsprechende Interviewfragen (zur Person, nach Motiven, Empfindungen) und Antworten, die auch über das inhaltlich Explizite hinausgehen können
- *Schlussfolgerungen für das eigene Handeln*
z. B. sich eigener Vorurteile bewusst werden, Menschen nicht nur nach ihrem Äußeren beurteilen

Beispiel 4 – Jahrgangsstufe 8

Text

Wolfgang Borchert: Nachts schlafen die Ratten doch (1947)

Erläuterung

Mitunter können auch analytische und kreativ-produktive Schreibaufgaben sinnvoll miteinander verknüpft werden, wie dies bereits die folgende Kompetenzerwartung zum Ausdruck bringt:

D8 2.2 Literarische Texte verstehen und nutzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- unterscheiden die Funktion erzähltechnischer Mittel unter Verwendung wichtiger Fachbegriffe (u. a. Erzähler, Autor, Monolog, Dialog, Erzählzeit bzw. erzählte Zeit) und nutzen dieses Wissen zur Erschließung des Textinhalts und zur Gestaltung eigener Texte.

So kann der erste Teil der folgenden Aufgabenstellung die Schülerinnen und Schüler zur bewussten Wahrnehmung der Wirkungsweise der wörtlichen Rede in Borcherts Kurzgeschichte anhalten und die dabei gewonnenen Einsichten bei der Gestaltung eines Dialogs im zweiten Teil fruchtbar werden lassen.

Beispiel einer textspezifischen Aufgabenstellung

In der Kurzgeschichte fällt die häufige Verwendung der wörtlichen Rede auf. Beschreibe ihre Wirkungsabsichten genau und verfasse vor diesem Hintergrund dann einen eigenen Text, in welchem du den Dialog der beiden Figuren in einem ähnlichen Sprachstil fortführst. Setze da ein, als der Mann wie versprochen gegen Abend zu Jürgen zurückkehrt. Lasse die Geschichte so enden, dass die beiden zu Jürgens Vater gehen.

Erwartungshorizont

Wirkungsabsichten der wörtlichen Rede:

- stellt das Gespräch der beiden Hauptfiguren dar → Unterhaltung in Form eines Dialogs (erinnert an Theaterszene)
- gibt dem Leser das Gefühl, dabei zu sein bzw. danebenzustehen
- drückt die Gefühle und Absichten der Hauptfiguren besser aus als ein beschreibender Text (z. B. durch ihre Wortwahl)
- erlaubt Einblicke in Gedankenwelt vor allem des Jungen („inneres Geschehen“)
- wirkt authentisch (u. a. durch Umgangssprache, Ellipsen etc.)

Fortführung des Dialogs (ggf. mit erzählenden Passagen)

Weitere Beispiele

Oftmals legen schon allein die Kompetenzerwartungen des Lernbereichs „Lesen – mit Texten und weiteren Medien umgehen“ Aufgabenstellungen nahe, die im Zusammenhang mit dem Lernbereich „Schreiben“ möglich sind. Die folgenden Beispiele aus der Jahrgangsstufe 8 können dies zeigen:

D8 2.2 Literarische Texte verstehen und nutzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- grenzen pragmatische von literarischen Texten ab und erschließen Inhalt und Gestaltung epischer, lyrischer und dramatischer Texte. Sie erfassen wesentliche Textelemente (u. a. Darstellung von Raum und Zeit, Handlungsverlauf, Personenkonstellation), beschreiben Charaktere, bewerten Verhaltensweisen, deuten Handlungsmotive und vergleichen Beziehungen der Figuren zueinander mit ihren eigenen Beziehungsmustern.

→ **Beispiel einer textspezifischen Aufgabenstellung zum Jugendbuch „Das doppelte Lottchen“ von Erich Kästner**

Luise und Lotte sind Zwillinge, wie sie unterschiedlicher kaum sein könnten, und stehen sich doch sehr nahe. Beschreibe ihre wesentlichen Charakterzüge und belege sie mit passenden Textstellen.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- wenden produktive Methoden an (z. B. Paralleltext oder Brief in der Rolle einer literarischen Figur), um ihr Textverständnis zu vertiefen und Textinhalte mit ihrer eigenen Persönlichkeit in Verbindung zu setzen.

→ **Beispiel einer textspezifischen Aufgabenstellung zu „Die Leiden des jungen Werthers“ von Johann Wolfgang von Goethe, Brief vom 20.12.1772:**

Als Werther die verheiratete Lotte umarmt und zu küssen beginnt, überschreitet er eine Grenze und verletzt ihr Ehrgefühl. Sie zieht sich von ihm zurück. Schreibe aus der Sicht Lottes einen Brief an Werther, in welchem sie ihre zwiespältigen Gefühle und Gedanken nach dieser Situation schildert.

D8 2.3 Pragmatische Texte verstehen und nutzen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erklären und deuten verschiedene Elemente der Rezeptionssteuerung (z. B. Layout, verschiedene sprachliche Mittel in Tageszeitungen) als Mittel der Beeinflussung von Lesern und nutzen dieses Wissen, um ihre Medienkompetenz weiterzuentwickeln.

→ **Beispiel einer textspezifischen Aufgabenstellung zu einem entsprechenden Zeitungstext:**

Mit seinem sehr ungewöhnlichen äußeren Aufbau schafft es der Zeitungstext, ganz gezielt auf den Leser einzuwirken. Erkläre dies und verwende hierfür die typischen Fachbegriffe.

Mit einigen prägnanten sprachlichen Mitteln versucht der Autor, ganz gezielt den Leser auf seine Seite zu ziehen. Erkläre dies und benutze hierfür die gängigen Fachausdrücke.

D8 3.2 Texte planen und entwerfen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nutzen kreative Schreibformen (z. B. Geschichten aus unterschiedlichen Perspektiven, Verfremdungen, freie Schreibformen), um sich ihrer eigenen Gedanken und Gefühle bewusst zu werden, die sie sprachlich treffend und ansprechend ausdrücken.

→ **Beispiel einer textspezifischen Aufgabenstellung zur Kurzgeschichte „Eine Gerichtsverhandlung in New York“ von Heinz Liepmann**

Kurt riskiert seine bevorstehende Zulassung als Arzt, wenn er den kranken Jungen Jimmy behandelt. Versetze dich in die Rolle Kurts. Wie fühlst du dich, als du von Jimmys Vater angefleht wirst? Schreibe dazu einen inneren Monolog.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erschließen den Inhalt und – ausgehend von textspezifischen Fragen – die Besonderheiten literarischer bzw. pragmatischer Texte (z. B. Intention, Beschreibung der Hauptfigur, Auffälligkeiten in einem bestimmten sprachlichen Teilbereich), erfassen dabei die Funktion der Besonderheiten und stellen die Ergebnisse dar.

→ **Beispiel einer textspezifischen Aufgabenstellung zur Kurzgeschichte „Chuck Norris und all seine Freunde“ von Marlene Röder (Text zugänglich über mebis-Prüfungsarchiv, Prüfungsjahrgang 2013):**

In einer Würdigung der Kurzgeschichte heißt es, Marlene Röder packe den jugendlichen Leser durch eine ausdrucksstarke und zugleich authentische Sprache. Belegen Sie diese Behauptung, indem Sie entsprechende sprachliche Mittel und deren Wirkung darstellen.

Erwartungshorizont

(Die jeweiligen Zeilenangaben beziehen sich auf den im mebis-Prüfungsarchiv zugänglichen Text.)

- **Wortwahl:**
 - Spitznamen, auch als Erkennungszeichen einer Gruppe; Zugehörigkeitsgefühl („Rainbow“, Z. 15; „Patexx“, Z. 24; vermutlich auch „Johnny“, Z. 32)
 - Ausdrücke aus dem Jargon der Skater: „Halfpipe“ (Z. 13), „Board“ (Z. 36) → realistische Darstellung
 - Begriffe und Namen, die bei Jugendlichen noch immer angesagt sind („Chuck Norris“, Z. 2; „Jackass“, Z. 48) → Interessensbereich der Jugendlichen, spricht sie an.
 - Gruppensprache: „Prärie“ (z.B. Z. 19), „gehen Bienen kauen“ (Z. 38), „fliegen“ (z. B. Z. 42) → Ausdruck für die besondere Verbindung zwischen den Jugendlichen
 - umgangssprachliche Formulierungen: „halt die Klappe“ (Z. 2), „durchziehen“ (Z. 46), „total durchgeknallt“ (Z. 51) → glaubhafte Darstellung der Figuren
 - derbe Wortwahl: „verdammte Braut“ (Z. 8), „Scheißmaskottchen“ (Z. 67), „Mach keinen Scheiß“ (Z. 69) → Verdeutlichung der Wut und Härte des Ich-Erzählers bzw. der Aufregung seiner Freunde
 - Wiederholungen: „Rainbow, denke ich, Rainbow, Rainbow.“ (Z. 15), „... sie lachen hören, ihr Lachen ... Niemand kann so lachen wie Rainbow.“ (Z. 29 f.) → schwärmerischer Stil eines Verliebten
 - Verniedlichungen: „Rollifahrer“ (Z. 21), „Rolli“ (Z. 68) → salopper Umgang mit dem Thema „Behinderung“
- **Satzbau:**
 - einfacher, z. T. verkürzter oder elliptischer Satzbau: z. B. „Mittendrin unsere Halfpipe.“ (Z. 20 f.), „Horror für jeden Rollifahrer“ (Z. 21) → glaubwürdige Nachahmung der Sprache Jugendlicher
 - viele wörtliche Reden (z.B. Z. 1–3, Z. 61–64) → lebendige Darstellung, ermöglicht unmittelbares Miterleben der Szenen, typisch für Treffen von Jugendlichen
 - Fragen und Ausrufe: z. B. Z. 45, 61, 64, 65 f. → Verdeutlichung der Skepsis und Angst der Freunde
- **Stil:**
 - insgesamt jugendsprachlicher, zuweilen ins Derbe abgleitender Stil → realistische, glaubwürdige Darstellung, gute Nachvollziehbarkeit
 - „Stilbruch“ bei der Beschreibung des Mädchens Rainbow: poetisch anmutende Sprache zum Ausdruck der Verliebtheit des Ich-Erzählers (vgl. Z. 24–32)
 - lebendige und ausdrucksstarke Darstellung durch wörtliche Reden, Vergleiche und Metaphern: „wie seinen Opa durch den Park schieben“ (Z. 59), „Skelett des kaputten Kinderwagens“ (Z. 23)

Literaturhinweise

Jürgen Baumann: Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik, 3. Auflage, Seelze-Velber 2008

Michael Becker-Mrotzek, Ingrid Böttcher: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen, 5. Auflage, Berlin 2014

Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski (Hrsg.): Schreibkompetenz in der Sekundarstufe. Theorie, Diagnose und Förderung, Münster 2022

Jasmin Merz-Grötsch: Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge, 4. Auflage, Hannover 2019

Maik Philipp: Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln, Weinheim/Basel 2014

Maik Philipp: Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung, 4. erweiterte Auflage, Baltmannsweiler 2016

Maik Philipp: Materialgestütztes Schreiben. Anforderungen, Grundlagen, Vermittlung, Weinheim 2017

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.): Neues Schreiben. Kompetenzorientierte Schreibformen im Deutschunterricht. Eine Handreichung für das Gymnasium, 2 Bde., München 2009

3. Richtig schreiben

Die Rechtschreibung ist ein zentrales Anliegen des Deutschunterrichts und da Deutsch als Unterrichtsprinzip gilt, ist ihre Beachtung sowie die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler hierfür auch Aufgabe aller Lehrkräfte. Richtig schreiben zu können, genießt in der Öffentlichkeit, insbesondere in der Arbeitswelt, große Aufmerksamkeit und einen hohen Stellenwert, wird diese Kompetenz – auch unter dem Anschein der objektiven Messbarkeit – nicht zuletzt als Indikator beispielsweise für formale Bildung und Sekundärtugenden wie Fleiß, Genauigkeit und Sorgfalt angesehen.

Zweifelsohne ist das Regelwerk der deutschen Rechtschreibung ein komplexes, ebenso wie die Prozesse des individuellen Rechtschreiberwerbs. Darum kommt einem kontinuierlichen und systematischen Rechtschreibunterricht und damit der Lehrkraft als „Schreibvorbild“ eine große Bedeutung zu.

Der kompetenzorientierte Rechtschreibunterricht bietet vielfältige Anlässe, die Schreibweise von Wörtern und die ihr zugrunde liegenden Prinzipien zu untersuchen, Fehler nicht einfach nur zu zählen, sondern auf ihre Hintergründe hin zu analysieren und für weiteres Lernen und Fördern fruchtbar zu machen. Er vermittelt den Schülerinnen und Schülern auf den orthografischen Prinzipien (z. B. phonologisches, silbisches, morphematisches und grammatisches Prinzip) aufbauende Strategien, mit denen sie sich Schreibweisen selbstständig erschließen können. Er legt durch kontinuierliche sowie differenzierende Übungen auf die Ausbildung von Rechtschreib- und Überarbeitungsroutinen Wert und berücksichtigt dabei auch lernpsychologisch unterschiedliche Komponenten wie etwa die folgenden¹⁵:

- die visuelle Komponente (das wiederholte Lesen)
- die akustische Komponente (das aufmerksame Hören)
- die sprechmotorische Komponente (das deutliche Sprechen)
- die schreibmotorische Komponente (das gegliederte Schreiben)
- die semantische Komponente (das Verbinden der Laut-/Buchstabenketten mit Bedeutung)
- die kognitive Komponente (das Erfassen von Gesetzmäßigkeiten)
- die mnemotechnische Komponente (das Einprägen von nicht gesetzmäßigen Besonderheiten und Ausnahmen, wie etwa beim Erlernen von Fremdwörtern)

3.1 Aufgabenformate zur Überprüfung der Rechtschreibleistung

3.1.1 Rechtschreibstrategien

Mit Rechtschreibstrategien steht den Schülerinnen und Schülern ein äußerst praktikables Mittel zur Lösung bestimmter Rechtschreibprobleme zur Verfügung, insbesondere bei der Überprüfung und Überarbeitung eigener und fremder Texte. Wie bei allen Strategien ist es wichtig, durch kontinuierliche und reflektierte Anwendung den Umgang mit ihnen zu automatisieren. Zur Unterstützung und als Merkhilfe hat sich der Einsatz von „Strategiefächern“ als sinnvoll erwiesen, die den Schülerinnen und Schülern oftmals schon seit ihrer Grundschulzeit vertraut sind und die jahrgangsstufengemäß ergänzt bzw. angepasst werden können.

Bei Leistungsnachweisen sind Strategiefächer als Hilfsmittel nicht erlaubt, gleichwohl sollte auch die Anwendung von Rechtschreibstrategien in entsprechenden Aufgabenformaten gezielt geprüft werden.

¹⁵ Karl Schuster: Einführung in die Fachdidaktik Deutsch, 7. Auflage, Hohengehren 1998, S. 183

Beispiel 1

Welche Rechtschreibstrategie hilft dir, das Wort an der markierten Stelle richtig zu schreiben? Gib jeweils nach dem Wort die entsprechende Nummer an.

Bei Gwittern (Nr. _____) empfindet ein Hund manchmal Angst.

Er hält (Nr. _____) den Lärm des Donners für eine Gefahr.

Daher ist es wichtig (Nr. _____), ihm einen sicheren Zufluchtsort zu gewähren.

Nr.	Rechtschreibstrategie
1	Ich bilde den Infinitiv.
2	Ich steigere das Wort.
3	Ich achte auf die Aussprache des Vokals.
4	Ich setze einen Artikel vor das Wort.
5	Ich bilde die Singularform.

Beispiel 2

In Tabellenform kann man dieses Aufgabenformat platzsparend beliebig erweitern:

Aufgabe: Was hilft dir, die in der ersten Spalte vorgegebenen Wörter an der markierten Stelle richtig zu schreiben? Setze jeweils ein Kreuz und ergänze wie bei den vorgegebenen Beispielen.

	<i>Ich leite von einem verwandten Wort ab.</i>	<i>Ich bilde den Plural.</i>	<i>Ich steigere das Wort.</i>	<i>Ich achte auf die Nachsilbe bzw. die Vorsilbe.</i>
<i>mächt<u>ig</u></i>	X die Macht			
<i>Fe<u>in</u>d</i>		X die Feinde		
<i>E<u>re</u>ignis</i>				
<i>dr<u>in</u>gend</i>				
...				

Hier bietet es sich auch an, einige der Rechtschreibphänomene begründen zu lassen. Beispiele für Aufgabenstellungen könnten sein:

- Erkläre, warum „Fluss“ mit dem Doppelkonsonanten geschrieben wird.
- Oder allgemeiner: Erkläre die Schreibweise von „Fluss“.
- Im Unterricht soll Tim einen Lexikoneintrag vorlesen. Darin findet sich folgender Satz: Die Schwanzflosse eines Wals wird auch Fluke genannt. Tim fragt seine Lehrerin: „Wird Fluke mit langem oder kurzem /u/ ausgesprochen?“ Die Lehrerin antwortet: „Das kannst du an der Schreibung erkennen.“ Erkläre die Antwort der Lehrerin und verwende dabei Fachbegriffe.

3.1.2 Abschreiben in richtiger Groß-/Klein- bzw. Getrennt-/Zusammenschreibung

Im Unterschied zum Abschreiben eines in richtiger Schreibweise vorgegebenen Textes wird bei dieser Form der Text durchweg entweder in Groß- oder Kleinbuchstaben vorgegeben. Hier müssen die Schülerinnen und Schüler also zusätzlich die erlernten Regeln der Groß- und Kleinschreibung anwenden und auch auf kleinste Fehlerquellen wie Satzzeichen oder Umlaute achten.

Eine Hilfe – vor allem in unteren Jahrgangsstufen – sind kleinschrittige Arbeitsaufträge, welche auf die Fehlerquellen hinweisen, wie „1. Lies den Text genau. 2. Unterstreiche alle Nomen. 3. Markiere die Satzanfänge. 4. Schreibe den Text nun fehlerfrei in der richtigen Groß- und Kleinschreibung ab.“

Beispiel

TURNSCHUHE WAREN FRÜHER EHER UNBELIEBT. UM EINEN UNANGENEHMEN GERUCH ZU VERMEIDEN, WURDEN SIE NACH DEM SPORT IN LUFTDURCHLÄSSIGE TURNBEUTEL, AUF DUNKLE KELLERTREPPEN ODER IN DIE HINTERSTE REIHE DES SCHUHSCHRANKES GESTELLT, SODASS SIE AUS DEM BLICKFELD WAREN ...

Auch eine Steigerung des Niveaus ist möglich, indem zusätzlich einige Wörter Fehler enthalten. Der Auftrag könnte dann lauten: „Alle Wörter sind in Großbuchstaben geschrieben. Außerdem enthalten zwölf Wörter zusätzlich einen Rechtschreibfehler. Schreibe den Text in der richtigen Groß- und Kleinschreibung ab und verbessere dabei auch die falsch geschriebenen Wörter.“

Alternativ kann der Text auch ohne Leerzeichen geschrieben werden („Wörterschlange“), sodass die Schülerinnen und Schüler neben der Worterkennung die Regeln der Groß- und Kleinschreibung sowie der Getrennt- und Zusammenschreibung anwenden müssen:

TURNSCHUHEWARENFRÜHEREHERUNBELIEBT ...

3.1.3 Nachschlagen im Wörterbuch

Ein Rechtschreibwörterbuch ist nicht nur bei der Lösung rechtschreibspezifischer Probleme und Fragen hilfreich, sondern bietet darüber hinaus rund um ein Wort vielfältige nützliche Zusatzinformationen (z. B. zur Genitiv-Form, Pluralbildung, Aussprache u. v. m.). Darum ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler mit dem Aufbau eines Wörterbuches vertraut sind und mit ihm effektiv umzugehen wissen. Es verwundert darum auch nicht, dass sich in Jahrgangsstufentests oder länderübergreifenden Vergleichsarbeiten (z. B. VERA 8) immer wieder auch wörterbuchbasierte Aufgabenformate finden. Auch wenn entsprechend KMBek vom 07.08.2023 ([BayMBl. 2023, Nr. 429](#)) erst ab der Jahrgangsstufe 9 ein Rechtschreibwörterbuch als Hilfsmittel verwendet werden darf, kann man mit ausgewählten Aufgaben das Verständnis von Wörterbucheinträgen prüfen.

Beispiel 1

In|ge|ni|eur, [ɪnʒənʲø:r; frz.] der; -s, -e *Techniker mit Ausbildung an einer Hochschule oder Fachschule, Ingenieurschule.*
Abk.: Ing.

Setze mithilfe des Wörterbucheintrags das französische Fremdwort in der angegebenen Form in die Lücke ein.

An dem Projekt arbeiten mehrere _____ (Plural-Form) gleichzeitig.

Gib an, welchen bzw. welchem Buchstaben der Laut [ø] in der Aussprache am ehesten gleichzusetzen ist.

Beispiel 2

Weiterhin kann man von den Schülerinnen und Schülern (Jgst. 5) erwarten, auch ihnen nicht geläufige Wörter mithilfe der Vorgaben richtig in einen Satz einbauen zu können:

Ergänze die beiden Lücken mithilfe der Wörterbucheinträge.

Ko|l|oss, der; -es, -e (griech. *Riesenstandbild; Riese, Ungetüm*) **Kau|ka|sus**, der; - (Hochgebirge in Kaukasien)

Die Überreste eines solchen _____ wurden im Gebiet des _____ gefunden.

Vorschlag für weitere Aufgaben, um das Nachschlagen zu üben

- Schlage folgende Wörter nach und schreibe den richtigen Begleiter dazu:
Chrom: _____ Harlekin: _____ Pinakothek: _____ Symbiose: _____
- Schreibe die Bedeutung dieser Wörter auf: *Archäologe, Sonde, Scharmützel, desolat.*
- Auf welcher Silbe wird das Fremdwort „desolat“ betont?

- Erkläre den Inhalt des Satzes mit deinen eigenen Worten:
Nun war er ein Weise. – Er ist ein absoluter Herrscher. – Das Auto wurde konfisziert.
- In folgendem Text sind Rechtschreibfehler. Berichtige sie mithilfe des Wörterbuchs!
Der Fersand der Ware benötigt Zeit. In der Nacht stach die Müke erneut zu.

Durch die Vorgabe, auch die Seitenzahl des gefundenen Wortes zu notieren, können die Schülerinnen und Schüler dem Nachschlagen nicht ausweichen, auch wenn sie das gesuchte Wort vielleicht schon kennen sollten. Schon bei der Konzeption der Aufgaben sollte das Augenmerk darauf gerichtet sein, dass die Aufgabenstellung so niveauvoll ist, dass ein Nachschlagen unabdingbar ist.

Sollte für eine Klasse kein entsprechender Klassensatz an Rechtschreibwörterbüchern zur Verfügung stehen, wäre auch denkbar, eine Seite aus dem Wörterbuch zu kopieren und hierzu entsprechende Aufgaben zu konzipieren.

3.1.4 Verbessern eines Fehlertextes

Dieses hinlänglich bekannte Aufgabenformat, bei dem den Schülerinnen und Schülern ein fehlerhafter Text vorgelegt wird, fördert das Bewusstsein für die Erforderlichkeit und Möglichkeit, Texte zu überarbeiten, wie dies nicht nur im schulischen, sondern auch im beruflichen Kontext und im privaten Bereich der Fall ist. Da es sich nicht um die eigenen Fehler handelt, wird der Spürsinn der Schülerinnen und Schüler geweckt und die Motivation ist oft erfreulich hoch. In der Ausführung gibt es verschiedene Varianten:

- Die Schülerinnen und Schüler erfahren vorab die Anzahl der vorhandenen Fehler oder müssen diese erst selbst ermitteln.
- Die Schülerinnen und Schüler müssen die Fehler verbessern, indem sie den gesamten Text richtig abschreiben, oder es genügt, wenn sie nur die falsch geschriebenen Wörter verbessern. Der besseren Orientierung dient es, wenn die Schülerinnen und Schüler angehalten sind, die Fehler im Text auch zu markieren.
- Man baut unterschiedliche Fehlerquellen ein oder beschränkt sich auf ausgewählte, z. B. die Schreibung der Höflichkeitsrede.

Beispiel

Unterstreiche die vier Rechtschreibfehler und verbessere sie daneben.

<p><i>Während einer geführten Wanderung durch die hügelige Landschaft erfahren die Teilnehmer, dass die Ureinwohner nicht aus Profitgier gejagd haben, sondern um ihren Volksstamm mit Fleisch zu versorgen und die Tierheute zu Leder zu verarbeiten. ...</i></p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--	-------------------------

3.1.5 Erkennen von Fehlerschwerpunkten

Auch das Anliegen des Rechtschreibunterrichts, für die Wahrnehmung individueller Fehlerschwerpunkte zu sensibilisieren, kann in einem entsprechenden Aufgabenformat aufgegriffen werden, zum Beispiel:

Im folgenden Text sind falsch geschriebene Wörter markiert. Kreuze an, wo der Fehlerschwerpunkt liegt.

Ziehmlich viele Venezianer waren davon überzeugt, dass die geschichten ihres berühmten Zeitgenosen Marco Polo nie und nimmer der Wahrheit endsprechen konnten. Manche von ihnen liesen Polo darum als grossen Lügner darstehen und drohten, ihn vor Gericht zu ziehen.

Der Fehlerschwerpunkt liegt in dem Text bei

- der Schreibung von Wörtern mit Dehnungs-h.
- der Groß- und Kleinschreibung.
- der Schreibung von Wörtern mit „ss“ und „ß“.
- der Unterscheidung der Vorsilbe „ent-“ und „end-“.

3.1.6 Nutzung von Wortbildungsmitteln zur Schreibung von Fremdwörtern

In Verbindung mit den Teilbereichen des Lehrplans „Sprachliche Verständigung“ bzw. „Sprachliche Strukturen untersuchen und reflektieren“ kann je nach Schwierigkeitsgrad und Aufgabentyp gezielt die Bildung und Schreibung von Fremdwörtern überprüft werden:

Beispiel 1

Typische Endungen helfen dir bei der Groß- und Kleinschreibung.

Nomen: -ion, -ment, -ine, -tät, -ik, -age, -eur

Verben: -ieren

Adjektive: -ell, -(ist)isch, -iv

Nutze die Endungen und schreibe zu jeder Wortart drei Fremdwörter deiner Wahl in die Tabelle.

Nomen	Verben	Adjektive
	produzieren	

Beispiel 2

Du hast verschiedene fremdsprachige Nachsilben kennengelernt, mit denen sich Fremdwörter in andere Wortarten übertragen lassen. Ergänze die Tabelle und achte auf die Rechtschreibung.

Nomen	Adjektiv
-ion	Nachsilbe:
Definition	
Explosion	

Verben	Nomen
Nachsilbe:	-enz
	Konkurrenz
	Existenz

Nomen	Adjektiv
	Nachsilbe:
Kultur	
Tradition	

Adjektiv	Nomen
-isch	Nachsilbe:
sympathisch	
strategisch	

Wähle vier Fremdwörter aus und schreibe einen Satz, der das Fremdwort enthält und zugleich dessen Bedeutung erklärt. Ein Beispiel ist dir vorgegeben.

Produktion: Produktion bedeutet die Herstellung von Waren und Gütern – oder: Wenn eine Maschine etwas herstellt, dann produziert sie etwas.

3.1.7 Worttrennung

Hier gilt es, die angegebenen Wörter so oft wie möglich durch senkrechte oder waagrechte Striche zu trennen (z. B. *Worttrennung; Wort-tren-nung*). Dieses Aufgabenformat lässt sich gerade bei komplexen Wörtern oder Wörtern, bei denen es mehrere Trennungsvarianten gibt, auch mit dem Nachschlagen in einem Wörterbuch verbinden.

3.1.8 Zeichensetzung

Die Zeichensetzung bildet u. a. Satzstrukturen ab und erleichtert sowohl das Textverständnis als auch den Lesefluss. Um die richtige Anwendung der Regeln zu prüfen, können beispielsweise die fehlenden notwendigen Satzzeichen (z. B. Anführungszeichen bei wörtlicher Rede, Kommas, Satzschlusszeichen) in einem Text eingefügt werden. Wichtig ist hierbei der Hinweis auf eine deutliche Zeichensetzung, um beispielsweise Punkt von Komma klar unterscheiden oder die Abfolge von Anführungszeichen und Komma eindeutig erkennen zu können, wofür auch ein ausreichender Abstand zwischen den Wörtern nützlich ist. Als Bearbeitungshilfe kann die Anzahl der fehlenden Satzzeichen angegeben sein. Bei der Konzeption solcher Aufgaben sollte zudem beachtet werden, wo Kommas obligatorisch oder fakultativ sind. Auch sind möglicherweise mehrdeutige bzw. missverständliche Satzkonstruktionen zu vermeiden (z. B. Meine Freundin Lea und ich gingen ins Kino. → Meine Freundin, Lea und ich gingen ins Kino.), um im Nachgang Bewertungsprobleme zu vermeiden. Man kann auch einen unterschiedlich fortgeführten Satzbeginn darbieten. Je nach syntaktischer Struktur müssen die Schülerinnen und Schüler entscheiden, ob ein Komma gesetzt wird oder nicht.

Der Pilot landete		stieg aus dem Flugzeug aus und war erleichtert.
		und kümmerte sich sofort um seine Freunde.
		wobei das Flugzeug zu Schaden kam.
		riskant auf einer großen Eisfläche.
		bevor ihm der Treibstoff ausging.
		mit Müh und Not auf der kleinen Insel.

Diese Aufgabe wäre um den Auftrag ergänzbar, die vorgenommene Kommasetzung auch zu begründen. Da sich hier jedoch das Problem ergibt, dass Schülerinnen und Schüler, die das Komma falsch gesetzt haben, dieses logischerweise auch falsch begründen werden, empfiehlt es sich, diese überaus sinnvollen Begründungsaufgaben zu Sätzen mit bereits korrekt gesetztem Komma zu stellen. Will man unklare oder vage Schülerantworten vermeiden, kann man ggf. kurz gefasste Kommaeregeln vorgeben und die zutreffenden auswählen bzw. zuordnen lassen.

Beispiel

Begründe die Kommasetzung der gekennzeichneten Kommas, indem du hinter jedem Satz den Buchstaben für die passende Begründung einträgst.

stichpunktartige Begründung der Kommasetzung

- A vorangestellter Nebensatz
- B eingeschobener Nebensatz
- C nachgestellter Nebensatz
- D Satzreihe
- E Aufzählung

	Buchstabe
Als er das Flugzeug betrat, ahnte er noch nichts von der drohenden Gefahr.	
Schnell nahm er seinen Platz ein, obwohl ihm angst und bange war.	
Am Abend schlief er ein, er schlief sogar ungewöhnlich schnell ein.	
Er träumte von den endlosen Weiten des Dschungels, dem Duft überreifer Früchte, dem Schrei der Tukane.	
Nach allem, was ihm im Traum erschienen war, hatte er sich seit Jahren geseht.	

3.1.9 Diktat

3.1.9.1 Das „klassische“ Diktat

Das „klassische“ Diktat, bei dem ein kompletter zusammenhängender Text diktiert wird, ist sowohl eine Form zur Übung der Rechtschreibung als auch eine mögliche Form, die Rechtschreibleistung zu überprüfen. Es besitzt klare **Vorzüge**:

- Bei kontinuierlicher Übung kann die Schreibgeschwindigkeit und somit die Arbeitsgeschwindigkeit und Konzentration bzw. Ausdauer dauerhaft gesteigert werden.
- In der Gestaltung des Bewertungsmaßstabes ist man variabler, da in der Regel nach Fehlern und nicht nach Punkten bewertet wird.
- Die Korrektur ist eindeutig (es gibt nur „richtig“ oder „falsch“) und kann schnell erfolgen.
- Das große Interesse der Schülerinnen und Schüler an einer möglichst raschen Rückmeldung zu ihrer erbrachten Leistung sowie die genaue Identifizierbarkeit der Fehlerquellen kann für den Unterricht fruchtbar gemacht werden, indem gezielt Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt und damit verbunden auch Leistungsentwicklungen – etwa in Form eines Diktat-Portfolios – unmittelbar sichtbar gemacht werden können.
- Es greift verschiedene grundlegende Kompetenzen auf und integriert diese, wie beispielsweise das konzentrierte und zielgerichtete Zuhören, die Vorstellungsbildung – angeregt durch den diktierten Text –, die automatisierte Anwendung von Rechtschreibregeln und -strategien (z. B. Analogiebildungen, Wortverwandtschaften), das Überarbeiten eines Textes sowie das leserliche Schreiben.
- Durch die Wahrnehmung eines Textes über den auditiven Kanal kann – zusätzlich gestützt durch paraverbale Merkmale (z. B. Artikulation, Betonung, Melodieführung) – das Bewusstsein für syntaktisch-semantische Strukturen geschärft und gefördert werden.
- Es fördert die Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und damit verbundene Strategien (z. B. bewusstes Vermeiden von Ablenkung, Markieren von Textstellen, denen man beim nochmaligen Hören des Textes besondere Aufmerksamkeit schenken will).

Gleichwohl gilt es beim „klassischen“ Diktat auch **kritische Aspekte** zu bedenken:

- Es ist keine Differenzierung in schnell und langsam Schreibende möglich, das individuelle Arbeitstempo kann kaum berücksichtigt werden.
- Fehler in Diktaten können mitunter auch andere Ursachen haben: z. B. schlechte Raumakustik, undeutliche Artikulation, mangelndes Hörverständnis, geringe Schreibgeschwindigkeit, Konzentrationsprobleme.
- Unter dem Aspekt der lebensweltlichen Relevanz sind Diktate heute kaum noch bedeutsam, höchstens in wenigen Einstellungstests – also für Schülerinnen und Schüler ab der Jahrgangsstufe 9.
- Mitunter wirken Diktattexte recht konstruiert, weil auf bestimmte Rechtschreibphänomene fokussiert wird.
- Auch wenn ein Diktat entsprechend dem vorausgegangenen Unterricht auf ganz bestimmte Rechtschreibphänomene abstellt, werden immer auch andere mit abgeprüft, sodass bei undifferenzierter Betrachtung der gemachten Fehler nur schwer eine Aussage über den spezifischen Lernfortschritt möglich ist.

Aufgrund der genannten Aspekte ist für die **Konzeption und Durchführung** eines „klassischen“ Diktates als Leistungserhebung u. a. Folgendes zu bedenken:

- Thema und Inhalt eines Diktates sollten für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar und altersangemessen sein.
- Die im Unterricht behandelten Rechtschreibphänomene sollten so in einem Diktattext aufgegriffen werden, dass dieser nicht allzu konstruiert wirkt.
- Zu bedenken ist auch, dass das amtliche Regelwerk für die deutsche Rechtschreibung mitunter verschiedene Schreibvarianten zulässt und die Kommasetzung an manchen Stellen fakultativ ist.
- Schließlich gilt es, auf eine angemessene Diktierweise zu achten. Die folgende **Vorgehensweise** hat sich in der Praxis bewährt:
 - Zuerst wird der komplette Text einmal ohne Satzzeichen gelesen, damit die Schülerinnen und Schüler ihn inhaltlich verstanden haben.
 - Danach wird der erste Satz einmal im Ganzen vorgelesen, mit Satzschlusszeichen, aber in der Regel ohne Angabe von Kommas (je nach Kompetenzerwartung des Lehrplans und unterrichtlichem Schwerpunkt).
 - Als Nächstes wird der Satz langsam in sinnvollen Abschnitten von wenigen Wörtern diktiert, ebenfalls mit Satzschlusszeichen. Auf angemessene Betonung ist zu achten. Dies wiederholt sich bei allen folgenden Sätzen.

- Am Ende wird das Diktat noch einmal in voller Länge, langsam und gut betont vorgelesen (mit Satzschlusszeichen).
- Abschließend sollte den Schülerinnen und Schülern noch etwas Zeit für Verbesserungen bleiben.
- Es versteht sich von selbst, dass die Lehrkraft eine günstige Position im Klassenzimmer einnimmt, deutlich sowie laut genug spricht.
- Wenn diese Vorgehensweise den Schülerinnen und Schülern z. B. durch Übungsdiktate bekannt ist, können sie sich im Prüfungsfall verstärkt auf Sprache und Inhalt konzentrieren.
- Wird ein „klassisches“ Diktat als Stegreifaufgabe geschrieben, wird dieses üblicherweise nach Fehlern bewertet. Es sind so viele Fehler möglich, wie es Wörter und Satzzeichen enthält.
- Umfasst das Diktat den Bereich „Rechtschreibung“ bei einer Rechtschreib-Grammatik-Schulaufgabe empfiehlt es sich, beide Bereiche einheitlich entweder nach Fehlern oder nach Punkten zu bewerten.

3.1.9.2 „Klassisches“ Diktat mit Wörterbuch als Hilfsmittel

Da das gezielte Nachschlagen von Wörtern, bei denen man bezüglich der Schreibung unsicher ist, eine wichtige Strategie für die Überarbeitung von Texten darstellt und ab der Jahrgangsstufe 9 auch die Verwendung eines Rechtschreibwörterbuchs als Hilfsmittel bei schriftlichen Leistungsnachweisen zugelassen werden kann, ist es möglich, beispielsweise eine Stegreifaufgabe in der Weise durchzuführen, dass die Schülerinnen und Schüler nach dem Diktat eines Textes die Gelegenheit erhalten, mithilfe des Rechtschreibwörterbuches für sie unklare Schreibweisen zu überprüfen. Wichtig ist dabei, dass zum einen die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit dem Wörterbuch, insbesondere im schnellen Auffinden der Stichwörter geübt sind, und zum anderen das Diktat so konzipiert ist, dass auch wirklich Zeit zum Nachschlagen bleibt.

3.1.9.3 Lückendiktat

Das Lückendiktat kann die Schülerinnen und Schüler entlasten, indem sie sich auf die Ergänzung der Lücken und die Beachtung relevanter Kontextsignale (z. B. Satzanfang) konzentrieren können. Es empfiehlt sich, vorab mitzuteilen, ob ggf. auch die Getrennt- und Zusammenschreibung zu beachten ist, also in einer Lücke auch zwei oder mehrere einzelne Wörter eingesetzt werden können.

Beispiel

Lückendiktat zur Überprüfung der Rechtschreibung gebräuchlicher Fremdwörter

Die Lehrkraft diktiert den gesamten Text (siehe oben, „Vorgehensweise“), die Schülerinnen und Schüler setzen nur die Fremdwörter ein. Je nach Jahrgangsstufe und Schwierigkeitsgrad sollte darauf geachtet werden, dass die Lücken nicht zu dicht aufeinanderfolgen, damit Schülerinnen und Schüler, die bei einer Lücke „hängen“ bleiben, nicht den Anschluss verlieren.

Der Verlag publiziert seit Jahren Fachzeitschriften für Informatik und Computertechnologie. Auch wenn ein Abonnement vergleichsweise teurer ist, lohnt es sich, denn man bekommt dafür gut recherchierte Artikel ins Haus geliefert. Wiederholt wurden Journalisten wegen ihrer professionellen Arbeit ausgezeichnet. ...

3.2 Anregungen für das Rechtschreibtraining

Neben dem „klassischen“ Diktat gibt es etliche Abwandlungen, die sich zwar in der Regel nicht als Form der Leistungserhebung eignen, jedoch als Lernform das methodische Spektrum sinnvoll erweitern, da neben der Rechtschreibung auch syntaktische Strukturen eingeübt werden.

3.2.1 Laufdiktat (Schleichdiktat)

Arbeitsauftrag für die Schülerinnen und Schüler:

1. Im Gang (alternativ Klassenzimmer) wurde an mehreren Stellen ein und derselbe Text an die Wand geheftet.
2. Gehe nun zu einem der Texte und präge dir vom ersten Satz so viele Wörter ein, wie du dir gut merken kannst (natürlich in der richtigen Reihenfolge). Begib dich dann zurück zu deinem Platz und schreibe diesen Teil des Textes auf.
3. Ziel ist es, den kompletten Text möglichst fehlerfrei in kleinen Schritten aus dem Gedächtnis am Platz aufzuschreiben. Du musst also so oft zu einem im Gang (Klassenzimmer) befestigten Text gehen und dir Teile davon merken, bis du den kompletten Text zu Papier gebracht hast.

4. Lies den von dir geschriebenen Text abschließend gründlich durch.
5. Korrigiere deinen Text mithilfe der Lösung, die du dir vorne am Pult holst. Verwende einen Farbstift (bitte kein Rot) und schreibe die Anzahl der ggf. noch gefundenen Fehler unter das Diktat.
6. Verbessere jeden gefundenen Fehler dreimal unter deinem Diktat.

Anmerkungen zum Laufdiktat:

Hängt man die zu schreibenden Diktate im Gang aus, haben die Schülerinnen und Schüler mehr Platz und alle müssen in etwa gleich weit laufen. Die Lehrkraft muss aber permanent dafür sorgen, dass es sowohl im Klassenzimmer als auch am Gang ruhig ist und die Schülerinnen und Schüler beim Gehen nicht drängeln und schubsen. Am besten halten sich diese beim Hinein- und Hinausgehen stets rechts und die Lehrkraft positioniert sich in Türnähe. Um den Gang zu meiden und dadurch andere Klassen nicht zu stören, kann man als andere Variante das Diktat im Zimmer mehrmals umhängen. So muss jeder unterschiedlich weit laufen, in der Summe aber ist die Wegstrecke ausgeglichen.

Wenn die Schülerinnen und Schüler schreiben, ist darauf zu achten, dass sie dabei auch wirklich sitzen.

Eine etwas schwierigere Variante – vielleicht auch für höhere Jahrgangsstufen – ist, den eigentlichen Text in drei Teilen aufzuhängen. So muss zunächst noch herausgefunden werden, in welcher Reihenfolge die Teile aufgeschrieben werden sollen. Dadurch erfolgt schon im Vorfeld eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Textinhalt.

Um das unterschiedliche Arbeitstempo zu berücksichtigen, können für schnelle Schülerinnen und Schüler ergänzende Aufgaben zur Auswahl gestellt werden, z. B. Weiterschreiben des Textes, Bearbeiten von Übungsaufgaben ...

3.2.2 Partnerdiktat

Arbeitsauftrag für die Schülerinnen und Schüler:

1. Arbeitet zu zweit zusammen.
2. Ihr diktiert euch abwechselnd jeweils zwei Sätze des vorgelegten Textes und verwendet dafür denselben Schreibbogen.
3. Ziel ist es, dass euer Diktat fehlerfrei ist. Dafür seid ihr beide gleichermaßen verantwortlich. Gebt also aufeinander acht. Wer gerade diktiert, muss deshalb den Schreibenden auf eventuelle Fehler aufmerksam machen.
4. Prüft am Ende euren Text noch einmal gemeinsam auf Fehler und gebt ihn ab.
5. Sollte euer Diktat dennoch Fehler enthalten, müsst ihr beide den Text noch einmal abschreiben.

Anmerkungen zum Partnerdiktat:

Der besseren Übersicht wegen empfiehlt es sich, den Text mit entsprechend nummerierten Sätzen vorzulegen. Als motivierende Alternative kann als letzter Schritt auch eine Wette stehen: Die Schülerinnen und Schüler wetten freiwillig mit der Lehrkraft, dass das Diktat keinen Fehler mehr enthält. Nach der Korrektur durch die Lehrkraft erhalten die beiden bei Fehlerfreiheit den Wetteinsatz – falls noch Fehler gefunden werden, geht dieser an die Lehrkraft.

Eine weitere Variante ist (in unteren Jahrgangsstufen), Schülerinnen und Schüler mit 0 Fehlern mittels einer kleinen Krone zu „Diktatkönigen“ zu krönen. Diesen „Wettlauf“ kann man auch über einen längeren Zeitraum in Form einer Liste mit den 0-Fehler-Kandidaten dokumentieren, die man im Klassenzimmer aufhängt.

Eine zusätzliche Abwandlung des Partnerdiktats ist die sog. „Aufstellermethode“. Hierbei ist für jeden der beiden Diktatpartner der dem Nachbarn zu diktierende Teil auf seiner Seite eines Tischaufstellers, wie er etwa als Sichtschutz bei Schulaufgaben Verwendung findet, enthalten. Dieser kann dann direkt zum Diktieren davon abgelesen werden – im Wechsel mit dem Teil des Diktatpartners. Zum Überprüfen der Ergebnisse wird der „Aufsteller“ einfach umgedreht oder dasselbe Blatt zwischen den beiden Schülerinnen bzw. Schülern immer hin- und hergetauscht.

3.2.3 Gruppendiktat

Arbeitsauftrag für die Schülerinnen und Schüler:

1. Zunächst wird euch ein kurzer Text diktiert.
2. Setzt euch anschließend in Kleingruppen zusammen und vergleicht eure Diktate Satz für Satz. Diskutiert unterschiedlich geschriebene Wörter und einigt euch jeweils auf eine Version, die dann bei jedem so im Heft steht.
3. Tauscht innerhalb der Gruppe eure Hefte aus und korrigiert die Diktate mithilfe der Musterlösung, die ihr nun bekommt. (Jeder korrigiert ein fremdes Diktat.)
Verwendet einen Farbstift, aber keinen roten!

Satzzeichenfehler = halber Fehler
 ein oder mehrere Fehler in einem Wort = insgesamt ein Fehler
 ein Wort hinzugefügt = ein Fehler
 ein Wort ausgelassen = ein Fehler

4. Wer korrigiert hat, schreibt die Anzahl der gefundenen Fehler unter das Diktat und unterschreibt deutlich lesbar.
5. Gebt die Hefte wieder zurück. Die Schülerinnen und Schüler mit den wenigsten Fehlern sind die „Diktatkönige“ (aber erst, nachdem die Lehrkraft die Diktate nochmals überprüft hat).

Anmerkungen zum Gruppendiktat:

Da das anschließende Diskutieren über die richtige Schreibweise und das Korrigieren erfahrungsgemäß relativ viel Zeit in Anspruch nehmen, sollte der zu diktierende Text nicht zu lang sein.

3.2.4 Schachteldiktat (Dosendiktat, Taschendiktat)

Arbeitsauftrag für die Schülerinnen und Schüler:

1. Öffne die Schachtel (Dose, Tasche) und lege die Textschnipsel vor dir auf den Tisch.
2. Bringe die einzelnen Sätze durch genaues Lesen in die richtige Reihenfolge.
3. Präge dir nun den ersten Satz genau ein und lege ihn zurück in die Schachtel (Dose, Tasche).
4. Schreibe den Satz dann aus dem Gedächtnis möglichst fehlerfrei auf.
5. Wiederhole den Vorgang mit den übrigen Textstreifen, bis der letzte wieder in der Schachtel (Dose, Tasche) ist.
6. Überprüfe deinen Text anschließend, indem du die Schnipsel zur Korrektur wieder aus der Schachtel (Dose, Tasche) nimmst.

Anmerkungen zum Schachteldiktat:

Diese Diktatvariante empfiehlt sich als Einzelarbeit, da das Einprägen und das Aufschreiben der einzelnen Textschnipsel am besten im individuellen Lerntempo erfolgen. Die Vorbereitung eines solchen Diktats ist ziemlich aufwendig und man sollte die einzelnen Textschnipsel laminieren. Es lohnt sich aber, da sowohl das Diktat als auch die Überprüfung durch die Schülerinnen und Schüler ein Selbstläufer sind. Als Textgrundlage funktionieren nur Texte, bei denen ein logischer Zusammenhang zwischen den einzelnen Sätzen gegeben ist, sonst können die Schülerinnen und Schüler die Reihenfolge nicht erschließen.

3.2.5 Wörterbuchdiktat

Arbeitsauftrag für die Schülerinnen und Schüler:

1. Schreibe 10 Wörter aus dem Rechtschreibwörterbuch, die dir bekannt sind, auf ein Blatt.
2. Diktier euch in Partnerarbeit gegenseitig eure ausgewählten Wörter.
3. Kontrolliere nun die von dir geschriebenen Wörter, indem du diese im Rechtschreibwörterbuch nachschlägst.
4. Danach tauschst du mit deinem Partner: Jeder korrigiert das Wörterdiktat des anderen noch einmal, und zwar mit Farbstift. Im Zweifelsfall schlägt auch der „Erfinder“ des Diktats nochmals im Rechtschreibwörterbuch nach.
5. Zusatzaufgabe: Verfasse einen kurzen Text, in dem die dir diktieren Wörter in einem sinnvollen Zusammenhang vorkommen.

Anmerkungen zum Wörterbuchdiktat:

Damit nicht zu einfache Wörter ausgewählt werden, kann die Lehrkraft bestimmte Auswahlkriterien vorgeben (z. B. zusammengesetzte Nomen, viersilbige Wörter, gebräuchliche Fremdwörter). Bei dieser Diktatvariante, die das gezielte Nachschlagen im Wörterbuch fördert, wäre es günstig, wenn jeder Schülerin/jedem Schüler ein Rechtschreibwörterbuch zur Verfügung stünde.

3.2.6 Fensterdiktat

Arbeitsauftrag für die Schülerinnen und Schüler:

1. Ein Text wird dir in Abschnitten (in sog. Textfenstern) über den Beamer bzw. Monitor zum Abschreiben gezeigt.
2. Jeweils ein Satzteil bleibt ca. 20 Sekunden lang sichtbar – so lange hast du Zeit, ihn dir gründlich einzuprägen.
3. Erst danach darfst du jeweils zu schreiben anfangen.
4. Prüfe deinen Text nochmals gründlich im Hinblick auf Fehler, wenn du mit dem Schreiben fertig bist.
5. Der Text wird jetzt nochmals ganz über den Beamer bzw. Monitor gezeigt. Korrigiere dein Diktat mit einem Farbstift (kein Rot!).

Anmerkungen zum Fensterdiktat:

Im Unterschied zum „klassischen“ Diktat wird hier der Text den Schülerinnen und Schülern nur visuell dargeboten. Der Text bzw. die einzelnen Sätze können beispielsweise mittels der Tischkamera oder eines Präsentationsprogramms gezeigt werden. Das Fensterdiktat bietet sich vor allem in unteren Jahrgangsstufen an. Es ist darauf zu achten, dass alle Schülerinnen und Schüler eine gute Sicht auf die eingeblendeten Textteile haben. Die Sätze sollten nicht zu lang und nicht verschachtelt sein.

3.2.7 Mehrstufendiktat (Zwillingsdiktat)

Beim sog. „Mehrstufendiktat“ bildet ein „klassisches“ Diktat die erste Stufe. Die Lehrkraft korrigiert dieses, markiert aber keine Fehler, sondern gibt am Textende (leichtere Variante: am Zeilenende) jeweils nur die Anzahl der Fehler an. Die Schülerinnen und Schüler müssen nun auf der zweiten Stufe wahlweise mit oder ohne Diktatvorlage die einzelnen Fehler auffinden, verbessern und ggf. in zuvor besprochene Fehlerkategorien einordnen. Auf der dritten Stufe schließen sich gezielte differenzierende Übungen zu den ermittelten individuellen Fehlerschwerpunkten an.

Denkbar ist auch, die ursprüngliche Diktatvorlage etwas abzuwandeln und als sog. „Zwillingsdiktat“ ein, zwei Wochen später nochmals – ggf. sogar in benoteter Form – durchzuführen. Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass die Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Stufen zuvor durchlaufen konnten und nicht gefehlt haben.

Anmerkungen zum Mehrstufendiktat/Zwillingsdiktat:

Die Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler ist stark gefordert, da einzelne Fehler von der Lehrkraft nur am Rand einer Zeile oder ganz am Ende – Letzteres ist nochmals deutlich anspruchsvoller – markiert werden, von der Schülerin, dem Schüler aber direkt in der Zeile selbst gefunden und verbessert werden müssen. Auch die nachfolgende Übungsphase zielt auf Differenzierung und Individualisierung ab.

3.2.8 Abschreiben („5-Satz-Training“)

Beim „5-Satz-Training“ schreiben die Schülerinnen und Schüler regelmäßig beispielsweise aus einem Jugend- oder Sachbuch fünf zusammenhängende Sätze ab, prägen sich dabei implizit Wortbilder ein und eignen sich syntaktische Strukturen an. Ziel ist dabei nicht nur eine fehlerfreie Abschrift mit einem sauberen Schriftbild, sondern darüber hinaus auch das Training des syntaktischen Gespürs. Diese Übungsform kann mühelos als regelmäßige Hausaufgabe durchgeführt werden. Der Zeitaufwand ist wegen der wenigen Sätze für die Schülerinnen und Schüler überschaubar, hinzu kommen wegen der regelmäßigen und konzentrierten Anwendung rasche Erfolgserlebnisse. Das setzt voraus, dass die Lehrkraft von Zeit zu Zeit die Hefte einsammelt, korrigiert und ein individuelles Feedback gibt. Sofern mit einer Rechtschreibkartei gearbeitet wird, können die in der Regel wenigen Rechtschreibfehler dort aufgenommen werden. Eine große Erleichterung in der Praxis ist es, für das „5-Satz-Training“ das Deutschheft „von hinten“ zu beginnen: So sind alle Texte schnell zu finden, sie vermischen sich nicht mit Hefteinträgen oder anderen Hausaufgaben und es wird kein weiteres Heft benötigt. Durch die Erweiterung des Umfangs oder die Steigerung der Komplexität der Textgrundlage (welche von der Lehrkraft vorgegeben werden kann), ist diese Trainingsform auch noch in höheren Jahrgangsstufen gut anwendbar. Sollten Schülerinnen und Schüler aus Bequemlichkeit gehäuft sehr kurze Sätze auswählen, spricht nichts dagegen, die Übungen in ein „5-Zeilen-Training“ umzuwidmen, um einen quantitativen Mindestanspruch zu garantieren.

3.2.9 Rechtschreibkartei oder Korrekturheft

Eine Möglichkeit eines gezielten individuellen Rechtschreibtrainings ist die Rechtschreibkartei. Sie funktioniert ähnlich wie eine Vokabelkartei, mit dem Unterschied, dass Wörter, die eine Schülerin oder ein Schüler falsch geschrieben hat, kontextualisiert aufgeschrieben werden sollen. Zum Beispiel muss beim nominalisierten Verb „das Schreiben“ unbedingt der Artikel und günstigerweise auch eine adjektivische Erweiterung mit hinzugenommen werden, damit die Großschreibung des Verbs nachvollziehbar ist. Auf der Vorderseite der Karte wird das Wort wie folgt dargestellt: das mehrseitige __chreiben – † oder ‡?, auf der Rückseite steht die richtige Lösung. Der Sinnzusammenhang spielt beim Anlegen der Kärtchen also eine entscheidende Rolle. Die Wörter können, je nach Ist-Stand, in verschiedene Fächer in der Kartei einsortiert werden, z. B. „sicher gewusst“, „unsicher“, „nicht gewusst“.

Ungünstig bei einer Rechtschreibkartei ist, dass der Karteikasten zu Hause aufbewahrt und geführt wird und von der Lehrkraft nur ab und an zur Kontrolle eingesehen werden kann. Außerdem erweist sich das Mitnehmen der Kartei in die Schule als aufwendig.

Eine praktikablere Alternative dazu stellt ein Korrekturheft dar. Wie in einem Vokabelheft wird in der linken Spalte die Problematik der jeweiligen Schreibung dargelegt (das mehrseitige __chreiben – † oder ‡?) und in der rechten Spalte die Lösung festgehalten. Eventuell kann man zusätzlich mit einer dritten Spalte arbeiten, die Platz für Erläuterungen und Beispiele bietet. Farbige Hervorhebungen der Problemstellen in der rechten Spalte sind empfehlenswert. Ebenso könnten verschiedene Farben für verschiedene Problemfelder oder Wortarten verwendet werden.

Wenngleich ein Korrekturheft kompakter und übersichtlicher ist, muss es auch durchdacht angelegt werden. Vor allem zu Beginn der Arbeit mit einem solchen Heft ist eine gründliche Anleitung der Schülerinnen und Schüler und Kontrolle der Hefte notwendig, insbesondere hinsichtlich der Kontextualisierung der falsch geschriebenen Wörter.

3.3 Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit anerkannter Rechtschreibstörung beim Rechtschreibtraining

Schülerinnen und Schülern mit einer anerkannten Rechtschreibstörung kann auf der Basis von Art. 52 Abs. 5 BayEUG und §§ 31–36 BaySchO bei Leistungsnachweisen ein Nachteilsausgleich bzw. Notenschutz gewährt werden¹⁶. Über die jeweiligen Maßnahmen entscheidet die Schulleiterin bzw. der Schulleiter.

Unabhängig von einem ggf. gewährten Nachteilsausgleich und/oder Notenschutz gilt es, Schülerinnen und Schüler mit einer anerkannten Rechtschreibstörung durch geeignete pädagogische, didaktisch-methodische und schulorganisatorische Maßnahmen sowie die Verwendung technischer Hilfen individuell zu unterstützen (vgl. § 32 BaySchO), damit sie mit ihrer Beeinträchtigung umzugehen lernen und in ihrer schulischen Entwicklung gefördert werden.

Beispiele

- Um die mit einer Rechtschreibstörung oftmals einhergehenden Wahrnehmungsstörungen im auditiven und visuellen Bereich auszugleichen, empfiehlt sich für die Schülerin, den Schüler ein **Sitzplatz in der vorderen Reihe** eines Klassenzimmers. Mögliche Ablenkungen werden dadurch minimiert, das genaue Hinschauen auf die Tafel und das Zuhören fallen leichter. Die Lehrkraft hat die Schülerin, den Schüler im Blick, kann dessen Arbeit beobachten und regulierend eingreifen.
- Die **Verwendung geeigneter Stifte** (z. B. Füller mit Griffmulden oder weiche Bleistifte) kann eine verkrampfte Haltung, Druck auf den Stift oder Drehen des Füllers verhindern.
- Arbeitsblätter (insbesondere auch bei Leistungsnachweisen) sollten **ausreichend Platz zum Einsetzen der Antworten** bieten. Dies stellt eine Erleichterung für Schülerinnen und Schüler mit großer Schrift und grafomotorischen Schwierigkeiten dar.
- Texte und Aufgabenstellungen in **angemessener Schriftgröße und Schriftart** (Verwendung serifenloser Schriftarten, wie z. B. Arial) sorgen für Übersichtlichkeit, geben Orientierungshilfe beim Lesen und erleichtern das Einhalten der Zeilen beim Lesen (u. U. können auch vergrößerte Kopien sinnvoll sein).
- Bewährt hat sich ebenfalls, die Schülerinnen und Schüler dazu anzuhalten, **beim Verfassen von Texten immer eine Zeile frei zu lassen**. Dies sorgt für Übersichtlichkeit und bietet Raum für Korrekturen.
- Bei der Gestaltung von Arbeitsblättern ist zur besseren Übersichtlichkeit und Vermeidung unnötiger Ablenkung der **Verzicht auf überflüssige Bildelemente** sinnvoll.
- **Klar strukturierte** (z. B. durch sinnvolle Untergliederung in Teilaufgaben) sowie **in Wortwahl und Satzbau „einfach“ gehaltene Aufgabenstellungen** dienen dem besseren Verständnis. Mitunter kann auch die Vorgabe eines Beispielsatzes hilfreich sein.

¹⁶ Siehe hierzu auch: [Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus \(Hrsg.\): Individuelle Unterstützung – Nachteilsausgleich – Notenschutz, München 2019.](#)

- Gegebenenfalls und wenn die Schülerin oder der Schüler damit umzugehen versteht, können auch **technische Hilfsmittel** wie Notebook und Tablet (z. B. zum Anfertigen von Hausaufgaben oder zum Mithören von Lesetexten) eingesetzt werden.
- Die Schülerin bzw. der Schüler sollte nach Möglichkeit **falsch geschriebene Wörter selbst erkennen** (z. B. durch gezielten Hinweis, dass in einer bestimmten Zeile ein Wort falsch geschrieben ist) **und** ggf. unter Zuhilfenahme eines Wörterbuches selbst **Verbesserungsvorschläge entwickeln**. Nur so lernen die Betroffenen aus Fehlern. Außerdem fördert diese Vorgehensweise die Ausbildung von Überarbeitungsroutinen ebenso wie Selbständigkeit und Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler.
- Damit sich die Schülerin bzw. der Schüler bei falsch geschriebenen Wörtern das richtige Wortbild einprägt, sollte sie/er **immer das ganze Wort am besten im Kontext verbessern**, nicht nur einzelne Buchstaben.
- **Rechtschreibregeln** sollten in **klaren und übersichtlichen Strukturen** eingeführt und vermittelt werden (z. B. Vorrang der grundsätzlichen Regel und deren Festigung vor den Ausnahmen).
- Die gezielte **Vermittlung von Rechtschreibstrategien** und deren routinierte Anwendung kommt insbesondere auch Schülerinnen und Schülern mit Rechtschreibstörung zugute.
- Von **vielfältig differenzierenden Übungen und Aufgaben** profitieren die Schülerinnen und Schüler am meisten (z. B. passgenaue Übungen zu den individuellen (!) Fehlerschwerpunkten, auf ausgewählte Rechtschreibphänomene fokussierte Übungen statt orthografischer Universalaufgaben, Differenzierung bei Diktaten, z. B. Kurzdiktate, Lückendiktate).
- Bei Diktaten hat sich bewährt, der Schülerin bzw. dem Schüler auf der korrekten Textvorlage die falsch geschriebenen Wörter zu markieren, damit sie/er sich die falsche Schreibweise erst gar nicht einprägt.
- **Fortschritte** in der Rechtschreibung oder im Schriftbild – auch wenn es nur sehr kleine sind – **sollten explizit gewürdigt werden**.
- Auch ist eine individuelle Förderung der Rechtschreibkompetenz durch gezielte oder speziell für Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreibstörung konzipierte Computerprogramme möglich.

3.4 Lern- und Leistungsaufgaben im Servicebereich von LehrplanPLUS

Im Servicebereich von LehrplanPLUS finden sich vielfältige Anregungen zur Konzeption von Lern- und Leistungsaufgaben im Lernbereich „Richtig schreiben“:

Jgst. 5

[Ausgewählte Rechtschreibstrategien \(Wörter verlängern, Artikelprobe\)](#)

[Leistungsaufgabe: Grammatik/Rechtschreibung](#)

[Wortbildung](#)

Jgst. 6

[Leistungsaufgabe: Grammatik/Rechtschreibung](#)

[Die Unterscheidung von k/ck und z/tz \(inkl. Ausnahmen zz und kk in Fremdwörtern\)](#)

Jgst. 7

[Der Apostroph](#)

[Leistungsaufgabe: Grammatik/Rechtschreibung](#)

[Die Schreibung von Zeitangaben und Länder- bzw. Farbbezeichnungen](#)

Jgst. 8

[Infinitivkonstruktionen](#)

Jgst. 9

[Regeln der Groß- und Kleinschreibung aktivieren, vertiefen, festigen](#)

Literaturhinweise

Wolfgang Menzel: Anstelle von Diktaten. Möglichkeiten der Überprüfung von Rechtschreibkompetenz, Braunschweig 2012

Astrid Müller: Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge, Seelze 2010

Karl Schuster: Einführung in die Fachdidaktik Deutsch, 7. Auflage, Hohengehren 1998

4. Kleine Leistungsnachweise in schriftlicher Form: Anregungen zur Konzeption kompetenzorientierter Aufgaben

4.1 Grundsätzliches

„Zeitgemäßer, nachhaltiger Unterricht befähigt die Schülerinnen und Schüler dazu, Wissen zu erschließen und gezielt zu nutzen, um es in unterschiedlichen Zusammenhängen anwenden und mit anderen Lerninhalten vernetzen zu können. [...] In allen Fächern erwerben die Schülerinnen und Schüler einen soliden Bestand an Fachwissen. Nicht die Fülle der Lerninhalte ist entscheidend, sondern der tatsächlich vollzogene Kompetenzerwerb, d. h. die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler das, was sie gelernt haben, wirklich verstanden haben und für ihre weitere Entwicklung und ihr weiteres Lernen – auch über die Schulzeit hinaus – dauerhaft anwenden können.“ (LehrplanPLUS Realschule, S. 14 f.)

Auch in der Gestaltung kleiner Leistungsnachweise spiegelt sich ein kompetenzorientierter Unterricht wider. So sollte insbesondere Wert darauf gelegt werden, nicht allein reproduktives Wissen zu prüfen, sondern die Schülerinnen und Schüler durch passende Aufgabenstellungen zur gezielten Anwendung ihres Wissens herauszufordern. Die Anwendungsbezüge können dabei lebenspraktischer (z. B. Verstehen und Auswerten eines Fahrplans), aber auch eher abstrakter Natur (z. B. eine Schreibweise erklären) sein.

Zudem ist es günstig, wenn die verschiedenen kleinen Leistungsnachweise auch die unterschiedlichen Lernbereiche in einem ausgewogenen Verhältnis aufgreifen.

Grundsätzlich sollte bei der Konzeption einer Stegreifaufgabe oder Kurzarbeit Folgendes bedacht werden:

Voraussetzung/Vorüberlegung

- Heranführen der Schülerinnen und Schüler an kompetenzorientierte Aufgabenstellungen im Unterricht
- Einbeziehen von Grundkenntnissen möglich, wenn zuvor an Schülerinnen und Schüler kommuniziert, was solche Grundkenntnisse darstellen (vgl. § 19 Abs. 1 und 2 RSO)

Zweckmäßiges Layout

- Übersichtlichkeit der Aufgabenstellung, ggf. durch Untergliederung in Teilaufgaben
- genügend Platz für Schülerantworten und Korrekturanmerkungen
- Verwendung von Zeilen für eine saubere Bearbeitung
- Verzicht auf ablenkende grafische Elemente/„Bildchen“, wenn sie nicht für die Aufgabenstellung bzw. -bearbeitung von Bedeutung sind
- Angabe der Punkte pro Teilaufgabe bereits auf den Aufgabenblättern

Angemessene Aufgabenformate

- ausgewogene Berücksichtigung offener, halboffener und geschlossener Aufgabenstellungen
- Steuerung offener Aufgabenstellungen ggf. durch Vorgabe relevanter Kriterien (z. B. Umfang, Anzahl der anzuführenden Aspekte)
- abwechslungsreiche Aufgabentypen (z. B. Zuordnungsaufgaben, Ergänzen von Tabellen, Falsches markieren und/oder verbessern)
- Verwendung geeigneter Operatoren im Sinne transparenter und eindeutiger, unmissverständlicher Handlungsanweisungen
- „Eisbrecher“ als leichte Einstiegsaufgabe
- Einfordern von Begründungen bei Fragestellungen, die auch eine Beantwortung mit Ja oder Nein zulassen würden
- korrekte Lösung vorhergehender Aufgabenstellungen nicht als Voraussetzung zur Bearbeitung weiterer Teilaufgaben
- Berücksichtigung, dass bei Lückentexten oft mehrere Antworten richtig sein können → Aufgaben so formulieren, dass Lücken möglichst eindeutig zu ergänzen sind
- bei Multiple-Choice-Aufgaben am besten mehrere Alternativantworten vorgeben, um die Trefferwahrscheinlichkeit allein durch Raten zu minimieren

Bewertung

- ausgewogene Punkteverteilung bzw. Gewichtung der einzelnen Teilaufgaben
- keine Vergabe von weniger als null Punkten, z. B.: Aus vier Antwortmöglichkeiten ist die richtige auszuwählen. Werden mehr als diese angekreuzt, gibt es jeweils einen Punkt Abzug, aber insgesamt nicht weniger als null Punkte.
- Transparenz in Bezug auf Korrektur und Bewertung (z. B. Kennzeichnung richtiger Antworten, Setzen eines Häkchens für einen vergebenen Punkt, Vermerk bei Punktabzug)
- sinnvolle Absprachen innerhalb einer Fachschaft, um bei der Bewertung möglichst einheitlich vorzugehen
- § 21 Abs. 1 Satz 4 RSO sieht vor, dass im Fach Deutsch bei schriftlichen Arbeiten Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit und schwere Ausdrucksmängel nicht nur zu kennzeichnen, sondern auch zu bewerten sind. Die konkrete Ausgestaltung dieser Regel bleibt dem pädagogischen Ermessen der jeweiligen Deutschlehrkraft überlassen (z. B. bei einer üblichen Gesamtpunktzahl zwischen 20 und 30 Punkten werden je nach Anzahl der Fehler im Bereich der Sprachrichtigkeit maximal etwa 10 % der Gesamtpunktzahl abgezogen).

Die folgenden Anregungen wollen keine vollständigen Leistungsnachweise vorstellen – hierzu sei auf die Leistungsaufgaben im Servicebereich von LehrplanPLUS verwiesen –, sondern an einzelnen ausgewählten Aufgabenstellungen exemplarisch veranschaulichen, wie diese kompetenzorientiert gestaltet werden können.

4.2 Exemplarische Aufgabenstellungen

Beispiel für die Jahrgangsstufe 5: Fabeldichter Äsop

Überprüfe die folgenden Informationen über den Fabeldichter Äsop auf ihre Richtigkeit. Verbessere falsche Informationen jeweils auf der Zeile darunter.

Über den römischen Fabeldichter Äsop ist nur wenig bekannt. Er hat wahrscheinlich im 6. Jahrhundert

_____ *griechischen* _____

nach Christus gelebt und war der Überlieferung nach ein Sklave.

vor _____

Erläuterung

Faktenwissen lässt sich mithilfe gezielter Fragen prüfen, aber oft ebenso leicht in einen kleinen anwendungsbezogenen Kontext einbetten wie hier dem Überprüfen eines fehlerhaften Informationstextes.

Beispiel für die Jahrgangsstufe 5: Steigerung von Adjektiven

Bilde mit den folgenden Angaben insgesamt drei Sätze mit unterschiedlichen Adjektiven. Einmal soll das Adjektiv im Positiv, einmal im Komparativ und einmal im Superlativ stehen.

Höchstgeschwindigkeit

Leopard: 58 km/h – Hauspferd: 88 km/h – Gepard: 120 km/h

Körpergröße

Nashorn: 1,80 m – Elefant: 4 m – Giraffe: 6 m

Schlafdauer

Antilope: 10 Min. – Schimpanse: 10 Std. – Fledermaus: 20 Std.

Lösung:

→ Satz mit Adjektiv im Positiv: Das Hauspferd kann schnell galoppieren.

→ Satz mit Adjektiv im Komparativ: Der Elefant ist größer als das Nashorn.

→ Satz mit Adjektiv im Superlativ: Die Fledermaus schläft am längsten.

Erläuterung

Adjektive und deren Steigerungsformen werden in dieser Aufgabe gezielt verwendet, um Tiere vergleichend zu beschreiben. Die grammatikalische Struktur wird hier also nicht isoliert, sondern anwendungsbezogen abgeprüft.

Beispiel für die Jahrgangsstufe 7: Lektüre „Malka Mai“ von Mirjam Pressler

Vor dem Leistungsnachweis zur Lektüre „Malka Mai“ erfolgte eine zusammenführende Stunde zu wesentlichen Gesichtspunkten des Romans. Die folgende Aufgabe bezieht sich auf den gesamten Inhalt.

Wähle aus den folgenden Aussagen zum Buch „Malka Mai“ drei aus, die einen Bezug zur Biografie der Autorin aufweisen könnten, und stelle diesen dar.

1. Malka ist Jüdin.
2. Malkas Vater lebt in Erez-Israel.
3. Malka hat eine große Schwester, mit der sie sich oft streitet.
4. Malka erkrankt auf der Flucht schwer.
5. Malka wird auf der Flucht für eine lange Zeit von ihrer Familie getrennt.
6. Malkas Schwester verliebt sich auf der Flucht in einen Jungen aus der „Reise“-Gruppe.
7. Malka kümmert sich um behinderte Kinder.
8. Am Ende des Buchs wird Malka im Gepäckabteil eines Pferdeschlittens versteckt zu ihrer Mutter gebracht.

Lösung:

Nr. 1 → biografischer Bezug: *Mirjam Pressler ist Halbjüdin.*

Nr. 2 → biografischer Bezug: *Mirjam Pressler lebte als Erwachsene einige Zeit in einem Kibbuz in Israel.*

Nr. 5 → biografischer Bezug: *Mirjam Pressler wuchs in einer Pflegefamilie auf.*

Erläuterung

Die Schülerinnen und Schüler reproduzieren nicht einfach biografische Daten der Autorin, sondern stellen auch Bezüge zu ihrem Werk her. Die Schwierigkeit wird hier dadurch gesteuert, dass nicht alle angeführten Aussagen biografische Bezüge aufweisen.

Beispiel für die Jahrgangsstufe 7/8: Reportage

Lies den Anfang des folgenden Textes.

Leas großer Auftritt dauert keine 20 Sekunden. Sie stößt relativ zaghaft über den Laufsteg. Plötzlich strauchelt sie und stürzt. Die Musik geht aus. Leises Schluchzen ist zu hören. Einige andere Models eilen herbei, um dem Mädchen wieder auf die Beine zu helfen. Heidi Klum, die Jurorin und Chefin der beliebten Fernsehshow „Germany's Next Topmodel“, zeigt an, dass es reicht. Die Kandidatin ist nicht gut genug für die nächste Casting-Runde der Sendung.

a) Nenne die Textsorte, der dieser Textanfang zugeordnet werden kann.

→ *Reportage*

b) Begründe deine Zuordnung anhand eines Merkmals.

→ *unmittelbarer Einstieg ins Geschehen, Zoomtechnik (alternativ: Erlebnisstil)*

c) Erläutere, welche Wirkung der Textanfang damit erzielt.

→ *Der Leser hat den Eindruck, er sei live im Geschehen dabei.*

Erläuterung

Um Textsortenmerkmale nicht rein reproduktiv und losgelöst von einem konkreten Text abzufragen, nutzt die vorgestellte Aufgabe einen kleinen und im zeitlich engen Rahmen einer Stegreifaufgabe auch problemlos bewältigbaren Textausschnitt als Grundlage für die Aufgabenstellung.

Beispiel für die Jahrgangsstufe 7: Schildern

- a) Benenne die drei Fehler (= unterstrichene Passagen), die bei der Einleitung zur Schilderung „Im Kino“ gemacht wurden.

Am 07.10.2020 um 19:00 Uhr gehe ich mit meiner Freundin, die mit mir in der Klasse ist, ins Kino,

→ zu *detaillierte Zeitangabe*

um den Film „Die Schnecke“ anzuschauen. Seit Tagen hatte ich mich auf diesen Abend gefreut.

Ungefähr eine Stunde nach Beginn der Vorstellung hörte ich ein lautes Schnarchen neben mir.

→ *Zeitsprung/kein kurzer Zeitraum von ca. 5 bis 10 Minuten* → *Tempuswechsel*

- b) Unterstreiche und verbessere die drei sprachlichen Fehler im Hauptteil einer Schilderung zum Thema „Im Schwimmbad“.

Lautes Geschrei tönt vom Kinderbecken zu unseren Liegen herüber, das nur wenige Meter entfernt ist.

→ *Geschrei / (oder) Kinderbecken, das nur wenige Meter entfernt ist ...*

Der Geruch von Sonnencreme umfließt meine Nase. Ich rieche außerdem Pommes mit Ketchup.

→ *umströmt/Der Geruch ... liegt in der Luft*.

Auf Pommes mit Ketchup habe ich jetzt Appetit.

→ *Darauf*

Erläuterung

Bei den Aufgaben a und b sollen die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen zur Schilderung unter Beweis stellen, indem sie in einem Auszug aus einer Schülerarbeit typische Fehlerquellen beim Schildern erkennen und verbessern. Auch die Schreibkompetenz selbst wird somit gefordert und gefördert.

Beispiel für die Jahrgangsstufe 7: Attribute und deren Funktion im Satz

- a) Erweitere folgenden Satz um ein partizipiales Attribut und ein Genitivattribut.

Die Chipstüte scheint noch ganz voll zu sein.

→ (z. B.) Die *raschelnde* Chipstüte meines Sitznachbarn scheint noch ganz voll zu sein.

- b) Erkläre in einem Satz, was die ergänzten Attribute bewirken.

→ (z. B.) *Sie bestimmen das Nomen genauer und verdeutlichen den Sinnzusammenhang.*

- c) Vermeide Wiederholungen, indem du die Information des unterstrichenen Satzes wie in Klammern vorgegeben als passendes Attribut in den ersten Satz einbaust. Schreibe den veränderten Satz vollständig auf.

Wir haben der Tante den neuesten Roman von Robert Seethaler geschenkt. Die Tante ist eine Buchliebhaberin (Apposition).

→ *Wir haben der Tante, einer Buchliebhaberin, den neuesten Roman von Robert Seethaler geschenkt.*

Erläuterung

Selbstverständlich sollen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Attributformen und die damit verbundene Terminologie kennen, wozu allein eine konventionelle Aufgabenstellung (z. B. Bestimme die unterstrichenen Attribute) genügen würde. Zugleich sieht die entsprechende Kompetenzerwartung des Lehrplans vor, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen beim Verfassen eigener Texte überlegt anwenden, um diese inhaltlich präzise sowie grammatikalisch und stilistisch korrekt zu gestalten. Dies greifen die vorliegenden Aufgabenstellungen auf. Sie erfordern ebenfalls die Kenntnis der Fachbegriffe, verlangen die

grammatikalisch richtige Verwendung der geforderten Attributform und verdeutlichen zudem, wozu der geschickte Einsatz der verschiedenen Attributformen auch dienen kann, nämlich der Vermeidung unnötiger Wiederholungen (Aufgabe c).

Beispiel für die Jahrgangsstufe 8: Anglizismen

- a) Formuliere den folgenden Satz, ohne seinen Inhalt zu verändern, so um, dass er keine Anglizismen mehr enthält.

Jetzt muss ich noch den Newcomer dieser Crew interviewen, bevor ich zu der nächsten Party cruisen und relaxen kann.

→ *Jetzt muss ich noch den Neuankömmling dieser Gruppe befragen, bevor ich zur nächsten Feier fahren und entspannen kann.*

- b) Nenne zwei mögliche Vorteile und zwei Nachteile von Anglizismen.

Vorteile: Suche nach einem treffenden deutschen Ausdruck entfällt oder dieser existiert nicht; Anglizismus wirkt je nach Kontext (z. B. Texte für Jugendliche) treffender/zeitgemäßer (alternativ: man hat einen weiteren Ausdruck für ein deutsches Wort)

Nachteile: Viele Anglizismen sind nur für bestimmte Gruppen verständlich; Verarmung der deutschen Sprache.

Erläuterung

In **Aufgabe a** müssen sowohl Anglizismen in einem Satz erkannt als auch durch passende deutsche Begriffe ersetzt werden. Auf diese Weise kann bereits deutlich werden, ob Anglizismen überhaupt „notwendig“ sind.

In **Aufgabe b** erläutern die Schülerinnen und Schüler die Verwendung von Anglizismen im Hinblick auf ihre Wirkung und Verständlichkeit.

Beispiel für die Jahrgangsstufe 9: Gottfried Keller „Kleider machen Leute“

- a) Ordne folgende Stichpunkte zum Inhalt der Novelle in der richtigen zeitlichen Reihenfolge, indem du die Buchstaben in der passenden Abfolge notierst.

- A Aussprache Strapinskis mit Nettchen
- B Ansehen und beruflicher Erfolg im Dorf Seldwyla
- C Zuneigung zu Nettchen
- D Kutschenfahrt des Schneidergesellen Wenzel Strapinski
- E Entlarvung Wenzels durch Melchior Böhni
- F Hineindrängen in die Rolle als Graf
- G Verlobungsfeier
- H Heirat
- I übertriebene Gastfreundlichkeit eines Goldacher Wirtes
- K Suche nach Fluchtmöglichkeiten

Lösung: D → F → I → K → C → G → E → A → H → B

- b) „Nicht der Schein, sondern das Sein bestimmt den Wert eines Menschen!“

Erkläre anhand des Zitats, was Gottfried Keller mit der Novelle „Kleider machen Leute“ aussagen wollte.

Diese Novelle zeigt, wie leicht sich Menschen von Äußerlichkeiten wie der Kleidung blenden lassen und ihr Verhalten dementsprechend anpassen. Als Schneider entlarvt, lassen die Goldacher Wenzel fallen. Aber Nettchen erkennt schließlich, dass sie den Menschen Wenzel immer noch liebt, obwohl er nicht das ist, was er vorzugeben schien, und wird von ihm im weiteren Verlauf ihres Lebens nicht enttäuscht. Entscheidend ist laut Keller also, wie ein Mensch wirklich ist, und nicht, was er vorzugeben scheint.

- c) „Kleider machen Leute“. Trifft dieses Sprichwort in der heutigen Zeit auch noch zu? Begründe deine Meinung anhand von drei Beispielen aus dem Alltag.

Ich bin der Meinung, dass das Sprichwort immer noch zutrifft. Im Beruf kann angemessene Kleidung entscheidend für den Erfolg sein und man kann dadurch auch seine Position verdeutlichen. So wirkt man in Anzug bzw. Kostüm wesentlich seriöser als in Jeans und Turnschuhen. Beispielsweise erscheint ein Versicherungsmakler, der zu lässig gekleidet ist, für viele Menschen als weniger vertrauenswürdig. Grundsätzlich hinterlässt man durch seine Art, sich zu kleiden, einen gewissen Eindruck bei anderen – teure Markenkleidung suggeriert beispielsweise Wohlstand, Uniformen können oft einschüchternd wirken.

Erläuterung

In **Aufgabe a** wird überprüft, ob die Chronologie der Handlung verstanden wurde.

Aufgabe b ist im Grunde eine offene Aufgabenstellung. Durch die Vorgabe des Zitats wird den Schülerinnen und Schülern eine inhaltliche Hilfestellung gegeben. Der Auftrag, anhand des Zitats zu erklären, grenzt die Offenheit etwas ein und bietet für die spätere Bewertung zugleich ein transparentes Kriterium, indem bei der Beantwortung auf das Zitat und die Novelle Bezug genommen werden muss.

Aufgabe c greift ein zentrales Anliegen des LehrplanPLUS sowie eines jeden Literaturunterrichts auf, Texte bewusst zur eigenen Lebenswirklichkeit bzw. Gegenwart in Beziehung zu setzen und die Schülerinnen und Schüler zur überzeugenden Begründung ihrer Sichtweisen anzuhalten. Es versteht sich daher von selbst, dass eine Schülerin oder ein Schüler die vorliegende Frage auch verneinen kann. Durch die Vorgabe, auf wie viele Aspekte die Begründung eingehen soll, wird für die spätere Bewertung wiederum ein hilfreicher Rahmen gesetzt.

Beispiel aus der Jahrgangsstufe 9: Sprachliche Übungen zu „Die Vermessung der Welt“ von Daniel Kehlmann

Im Unterricht wurde zuvor der Auszug aus dem Roman „Die Vermessung der Welt“ von Daniel Kehlmann behandelt, der 2009 Gegenstand der Abschlussprüfung war. Eine Teilaufgabe ist die inhaltliche Zusammenfassung des Romanausschnitts. Nachdem in der Vorstunde ein gemeinsamer Lösungsvorschlag dazu erarbeitet wurde, wurden die in diesem Zusammenhang aufgetretenen Fehlerschwerpunkte in folgenden Aufgaben aufgegriffen.

- a) Fülle die Lücken inhaltlich und sprachlich sinnvoll.

Der Romanauszug (*handelt*) von einigen prägenden Jugenderlebnissen des Alexander von Humboldt mit seinem älteren Bruder Wilhelm. (*Dieser*) versucht den jüngeren immer wieder in Lebensgefahr zu (*bringen*), was ihm einmal auch beinahe (*gelingt*). Dieses Erlebnis und die darauf folgende Krankheit (*rufen*) in Alexander eine nachhaltige Veränderung seines Wesens (*hervor*). Der (*Text/Ausschnitt*) entstammt dem Roman „Die Vermessung der Welt“ von Daniel Kehlmann und (*erschien*) 2005 im Rowohlt Verlag Hamburg. Der Autor (*beschäftigt sich*) in abwechselnden Episoden mit zwei großen Wissenschaftlern des 19. Jahrhunderts, dem Mathematiker Friedrich Karl Gauß und dem Naturforscher Alexander von Humboldt.

- b) Bilde aus den folgenden Wörtern in der vorgegebenen Form jeweils einen inhaltlich und sprachlich korrekten Satz. Setze auch korrekte Satzzeichen.

- beschrieben – Alexander – „wortkarg und schwächlich“ – als – wird – Brüder – beiden – jüngere – der – der
→ *Alexander, der jüngere der beiden Brüder, wird als „wortkarg und schwächlich“ beschrieben.*
- müsse – seine – ermutigen – ihn – mittelmäßig – und – Leistungen – man – allem – heißt – zu – seien – weiter – es
Weiter heißt es ...
→ *Weiter heißt es, man müsse ihn zu allem ermutigen und seine Leistungen seien mittelmäßig.*

- c) Setze jeweils die im Satzzusammenhang passenden Präpositionen ein.

Er gewinnt damit Stärke und Achtung (*in*) den Augen des Älteren. Schließlich erlangt Alexander (*unter*) dem Eindruck des knappen Überlebens die Fähigkeit (*zur*) inneren Veränderung. ... Er entwickelt sich weiter ... und bildet so die Voraussetzung (*für*) seine spätere Forscherkarriere aus.

d) Ergänze die grammatikalisch korrekten Endungen.

Wilhelm von Humboldt scheint das extreme Gegenteil sein(es) jünger(en) Bruder(s) zu sein. ... Der perfekte Muserschüler weiß mit ein(er) einnehmend(en) Ausstrahlung zu begeistern. ... Wilhelm nimmt gegenüber sein(em) Bruder aufgrund des Alter(s) eine Vorrangstellung ein ... Er erscheint kalt und mitleidslos, als er de(n) Jüngere(n) aufs Eis lockt ... Auch kann man ih(m) aufgrund der immer neu(en) Angriff(e) auf die Unversehrtheit des Bruder(s) ein(e) sadistisch(e) Neigung unterstellen. Insgesamt bleibt Wilhelm widersprüchlich in sein(em) Verhalten, ...

Erläuterung

Die Schülerinnen und Schüler gebrauchen die ihnen bekannten sprachlichen Strukturen möglichst fehlerfrei und nutzen ihre Kenntnisse für das Verfassen eigener Texte bzw. hier im Leistungsnachweis, um Lücken zu einer aus der Vorstunde bekannten Inhaltszusammenfassung inhaltlich und grammatikalisch richtig zu füllen. Sie wenden sprachliche Mittel funktional an (in **Aufgabe a**: Satzverknüpfungen, treffende Verben, Nomen; in **Aufgabe b**: Bildung komplexerer Satzgefüge – beim ersten Satz ohne Hilfestellung, beim zweiten dagegen mit vorgegebenem Satzanfang, da dieser Satz sehr komplex ist; in **Aufgabe c**: Verwendung korrekter Präpositionen in einem konkreten Kontext; in **Aufgabe d**: Verwendung grammatikalisch korrekter Endungen und Beachten des Textzusammenhangs).

4.3 Leistungsaufgaben im Servicebereich von LehrplanPLUS¹⁷**Jgst. 5:**

[Leistungsaufgabe: Grammatik/Rechtschreibung](#)

Jgst. 6:

[Leistungsaufgabe: Grammatik/Rechtschreibung](#)

[Leistungsaufgabe: Hörtexten Informationen entnehmen](#)

Jgst. 7:

[Leistungsaufgabe zur Ballade „Die Goldgräber“ von Emanuel Geibel](#)

[Leistungsaufgabe: Grammatik/Rechtschreibung](#)

Jgst. 8

[Leistungsaufgabe: Techniken des Mitschreibens, Protokollieren](#)

Jgst. 9

[Leistungsaufgabe zu „Bahnwärter Thiel“ von Gerhart Hauptmann](#)

Jgst. 10

[Leistungsaufgabe: „Das Parfum“ von Patrick Süskind](#)

Literaturhinweis

Juliane Köster: Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen, Seelze 2016

¹⁷ Abgesehen von den Leistungsaufgaben im Servicebereich von LehrplanPLUS können auch die über das mebis-Prüfungsarchiv verfügbaren Aufgaben der Jahrgangsstufentests sowie der Vergleichsarbeiten hilfreiche Anregungen geben.

5. Projektarbeit

Die italienische Ärztin und Pädagogin Maria Montessori (1870–1952) prägte den Leitspruch: „Hilf mir, es selbst zu tun. Zeige mir, wie es geht. Tu es nicht für mich. Ich kann und will es allein tun. Hab Geduld meine Wege zu begreifen. Sie sind vielleicht länger, vielleicht brauche ich mehr Zeit, weil ich mehrere Versuche machen will. Mute mir Fehler und Anstrengung zu, denn daraus kann ich lernen.“¹⁸

So gesehen leistet die Projektarbeit durch das Training der sog. „Soft Skills“, also derjenigen Schlüsselkompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler auch in ihrem späteren Erwachsenenalter und Berufsleben benötigen werden, einen Beitrag zur ganzheitlichen Entwicklung der Jugendlichen, denn sie erfahren dabei, wie man komplexe Aufgabenstellungen zusammen im Team angeht, strukturiert bearbeitet und beispielsweise für eine Präsentation aufbereitet. Offenere Rahmenbedingungen als im „normalen“ Regelunterricht fördern Selbständigkeit und Eigenverantwortung, was sich wiederum in einer gesteigerten Motivation bzw. Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Aufgabe niederschlagen kann. Diese selbständigere Auseinandersetzung mit dem für die jeweilige Gruppe formulierten Thema etabliert bei den Schülerinnen und Schülern einerseits die vom LehrplanPLUS angestrebte Sach- und Methodenkompetenz, stärkt darüber hinaus die Personalkompetenz und leistet im kooperativen Miteinander automatisch auch einen Beitrag zur Sozialkompetenz.

Folgende **Merkmale der Projektarbeit** sind als zentral anzusehen:

- Bewältigung einer komplexen Aufgaben- bzw. Problemstellung
- Produktorientierung (z. B. Präsentation)
- zeitliche Begrenzung
- Verknüpfung verschiedener Lernbereiche oder Fächer
- kollektive Realisierung in Lerngruppen bzw. Phasen individuellen und kooperativen Lernens und Arbeitens
- Selbstorganisation der Lern- und Arbeitsprozesse
- Einheit von Planung, Durchführung, Präsentation bzw. Produktvorstellung, Dokumentation und Reflexion

Für weiterführende Informationen und Anregungen sei sowohl auf die nach wie vor aufschlussreiche Handreichung [„Projektarbeit und Projektpräsentation in Unterricht und Schule“](#) (hrsg. v. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 1. Auflage 2008) als auch auf das KMS V.1-5 S 6641-5a.119 148 vom 09.12.2011 und dessen Informationen zur Bewertung der Projektpräsentation verwiesen.

5.1 Projektbeispiel zur Lektüre des Buchs „Wunder“ von Raquel J. Palacio

Ist beabsichtigt, ein Projekt zu benoten, kann dieses grundsätzlich als kleiner Leistungsnachweis (vgl. § 17 RSO) gewertet werden (siehe 1). Unter Beachtung der schulrechtlichen Rahmenbedingungen und sorgsamer Vorüberlegungen (siehe 2.6) kann bei Beschluss durch die Lehrerkonferenz (vgl. § 18 Abs. 3 RSO) in den Jahrgangsstufen 5 bis 9 ein größeres Projekt auch eine Schulaufgabe ersetzen (vgl. § 18 RSO).

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, **vor Beginn** der eigentlichen Projektarbeit **alle Beteiligten** – die Schülerinnen und Schüler, die Erziehungsberechtigten sowie die in der jeweiligen Klasse unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen – auf angemessene Weise klar und transparent über die wesentlichen Aspekte zu informieren:

- Anliegen bzw. Zielsetzung des Projekts
- Struktur und Aufbau des Projekts
- Zeitraum und Umgang mit Leistungsnachweisen in anderen Fächern während dieser Zeit (Während der gewöhnlichen Arbeitsphasen eines Projekts, das eine Schulaufgabe ersetzt, können auch in anderen Fächern kleine wie große Leistungsnachweise stattfinden. Der Tag jedoch, an dem die Schülerinnen und Schüler schließlich ihre erarbeiteten Produkte vorstellen bzw. ihre Ergebnisse präsentieren und diese besonders gewichtigen Projektteile bewertet werden, sollte von schriftlichen Leistungsnachweisen freigehalten werden.)
- Art des Leistungsnachweises und Bewertungskriterien
- ggf. datenschutzrechtlich erforderliche Einverständniserklärung, falls z. B. Fotos gemacht werden

18 Vgl. Rita Kramer: Maria Montessori. Biographie, 6. Aufl., Frankfurt a. M. 2004, S. 429

Beispiel eines Informationsschreibens für die Erziehungsberechtigten

Sehr geehrte Eltern!

„Wer zu lesen versteht, besitzt den Schlüssel zu großen Taten, zu ungeträumten Möglichkeiten, zu einem berauschend schönen, sinnerfüllten und glücklichen Leben.“ (Aldous Huxley)

Das Ziel des Literaturunterrichts ist es, die Tür in die fiktionale Welt des Schriftguts zu öffnen und die dazu notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, denn das Lesen und Verstehen von Texten ist eine der wichtigsten Schlüsselqualifikationen, welche die Schule vermittelt. Durch den Umgang mit literarischen Texten haben die Kinder die Möglichkeit, etwas über ihre Umwelt zu erfahren und ihren Erfahrungshorizont zu erweitern. Sie entwickeln Lese- und Erschließungstechniken und entdecken die Freude am Lesen.

Die Arbeit mit Projektschulaufgaben hat in den letzten Jahren stets großes Engagement und Freude der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit dem Medium Buch gezeigt.

Im Rahmen des Deutschunterrichts planen wir deshalb für die kommenden drei Wochen eine Projektarbeit mit der bereits begonnenen Lektüre, nämlich dem renommierten Jugendbuch „Wunder“ von Raquel J. Palacio. Die Schülerinnen und Schüler werden in Kleingruppen mit einer Vielzahl unterschiedlicher Verfahren das Buch erschließen. Die Projektleistung soll gewürdigt und bewertet werden und ersetzt eine Schulaufgabe. Bewertet werden die folgenden Bereiche:

- Arbeitsprozess innerhalb einer Kleingruppe
- Dokumentation von Ergebnissen
- individuelle Präsentation (Produkt und Vortrag)
- individueller Schreibauftrag

Selbstverständlich erhalten Ihre Kinder im Unterricht noch weitere Informationen zur Projektdurchführung und Bewertung.

Ich wünsche Ihren Kindern und uns eine spannende Projektphase, gute Einfälle und viel Erfolg bei der Präsentation der Ergebnisse am xxx.

Ich bedanke mich schon einmal im Voraus für Ihre Unterstützung und stehe bei Rückfragen während meiner Sprechstunde gerne zur Verfügung!

Mit besten Grüßen

Zum Inhalt des Buches „Wunder“

„Der zehnjährige August hat von Geburt an ein deformiertes Gesicht. Er ist oft operiert worden und noch nie zur Schule gegangen. Jetzt soll er in die fünfte Klasse kommen. Er ist es gewöhnt, angestarrt und gemieden zu werden. Er weiß, dass die meisten Menschen nicht gemein sind, sondern verunsichert durch sein Aussehen. Trotz der Unterstützung seiner Familie und der Schulleitung trifft er auf viele verständnislose Mitschüler und durchleidet häufig Situationen, in denen er ausgegrenzt wird. Doch Humor, Intelligenz und Einfühlungsvermögen helfen ihm dabei, Schwierigkeiten zu überwinden. August ist ein kleines Wunder! Der Roman ist einfühlsam und berührend geschrieben: August erzählt seine Geschichte selbst: In einfachen und kurzen Sätzen berichtet er von seinem schwierigen Leben, das er am liebsten hinter einer Maske verbergen würde. Er freut sich aber auch über gute Erfahrungen, die er seinem Witz, seiner Klugheit und seiner Großzügigkeit verdankt. August nimmt den Schreck, die Angst oder das Mitleid der anderen an einem Blick, einem falschen Lachen wahr und kontert mit einem trockenen Kommentar. Das Buch „Wunder“ macht Hoffnung. Der Autorin ist eine Sensibilisierung für diese Thematik gelungen. Sie zeigt ein Kind in einer Ausnahmesituation, die unabänderbar ist, aber auch viele Kräfte freisetzen kann. Gerade in Zeiten der Inklusion bietet es sich an, dieses wunderbare Buch in die Schulbibliothek aufzunehmen. Es ist für Leser/-innen ab 12 bis ins Erwachsenenalter wärmstens zu empfehlen.“¹⁹

Die Projektarbeit zum Roman „Wunder“ von Raquel J. Palacio greift eine ganze Bandbreite an Kompetenzerwartungen des LehrplanPLUS auf. Ausgehend vom Lernbereich **D7 2 Lesen – Mit Texten und weiteren Medien umgehen** lassen sich damit die weiteren Lernbereiche **D7 1 Sprechen und Zuhören**, **D7 3 Schreiben** und **D7 4 Sprachgebrauch und**

¹⁹ Besprechung des Buches „Wunder“ aus: <https://www.lesen.bayern.de/9783423625890/>, Zugriff: 23.06.2021

Sprache untersuchen und reflektieren integrativ verbinden. Das große Potenzial dieser Arbeitsform liegt darin, dass die Schülerinnen und Schüler von Konsumierenden zu aktiv Handelnden werden, indem sie alle gleichermaßen am Entscheidungsprozess innerhalb der Gruppe partizipieren. Dies sorgt für eine hohe Motivation und steigert soziale Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler.

Tipps zur konkreten Durchführung im Unterricht

Die Ganzschrift „Wunder“ von Raquel J. Palacio wird im Deutschunterricht zunächst klassisch als Lektüre gelesen und inhaltlich entlastet. Parallel dazu wird mit den Schülerinnen und Schülern das Projekt geplant, werden wichtige Informationen über die zu erbringenden Leistungen gegeben und miteinander besprochen, die Arbeitsgruppen eingeteilt, die arbeitsteiligen Gruppenarbeitsaufträge zugelost und es können auch schon vereinzelt Arbeitsphasen zum Projekt stattfinden. Den Zeitplan hierfür erstellt die Deutschlehrkraft nach Bedarf, wird dafür (Lektüre und Projektarbeit) aber sicherlich bis zu vier Schulwochen veranschlagen müssen. Bezüglich der Wahl thematischer Schwerpunkte aus der Lektüre ist Vorsicht geboten, damit keine Inhalte aus „Spezialthemen“ von Gruppen bereits im Unterricht behandelt werden und sich keine Vorwegnahme bzw. Verfälschung von Gruppenleistungen ergibt.

Information für die Schülerinnen und Schüler

Was ist bei der Projektschulaufgabe zu leisten?

Arbeits- und Sozialverhalten (20 Punkte):

Bei einem Projekt ist nicht nur das Ergebnis entscheidend, sondern auch der gemeinsame Weg dorthin. Seid also fair, denn nur als Team seid ihr stark!

Etliche Arbeitsstunden werden im Klassenzimmer stattfinden. Hier schaut dir immer wieder die Deutschlehrkraft über die Schultern und prüft deine Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit sowie Arbeitsweise.

- **Kooperationsfähigkeit:**

Halte ich Absprachen und Termine ein?

Können sich die anderen auf mich verlassen?

Gehe ich mit Kritik von anderen konstruktiv um?

Unterstütze ich andere in der Gruppe und kann ich selbst Hilfe annehmen?

Suche ich mit den anderen bei auftretenden Problemen, Schwierigkeiten oder Konflikten nach Lösungen, Kompromissen?

Übernehme ich Verantwortung?

- **Kommunikationsfähigkeit:**

Kann ich anderen zuhören?

Kann ich Kritik sachbezogen und höflich äußern?

Beachte ich die vereinbarten Gesprächsregeln?

Kann ich Anliegen verständlich mitteilen?

- **Arbeitsweise/Arbeitsprotokoll:**

Habe ich die erforderlichen Arbeitsmaterialien dabei?

Arbeite ich konzentriert und ausdauernd?

Arbeite ich zielorientiert?

Zeige ich Eigeninitiative?

Führe ich das Arbeitsprotokoll konsequent und sorgfältig?

Individueller Schreibauftrag (20 Punkte):

Im Unterricht hast du verschiedene produktive Schreibformen kennengelernt (z. B. einen inneren Monolog, einen Tagebucheintrag verfassen, eine Textpassage umschreiben), die dazu dienen, sich mit einer Textvorlage intensiv und auch kreativ auseinanderzusetzen.

Am XX.XX.20XX erhältst du zu einem Textausschnitt aus dem Buch einen solchen Schreibauftrag und sollst in der entsprechenden Deutschstunde zeigen, wie du diesen inhaltlich, sprachlich und orthografisch sicher umzusetzen verstehst.

Individuelle Präsentation (Produkt und Vortrag) (60 Punkte):

• **Produkt:**

Zum vereinbarten Termin am XX.XX.20XX präsentiert ihr eure Ergebnisse vor der Klasse. Hier zeigt ihr, wie treffend, gründlich und kreativ ihr eure Teamaufträge erfasst und umgesetzt habt.

Denkt an einen mitreißenden Einstieg, einen logisch strukturierten Aufbau, aber auch an ein abrundendes, kreatives Ende. Setzt Medien gezielt und sinnvoll ein.

Achtet bei dieser mündlichen Präsentation auf vergleichbar lange Redeanteile der einzelnen Gruppenmitglieder.

• **Vortrag:**

Achte bei deinem Vortrag auf eine sprachlich angemessene Gestaltung, eine deutliche Artikulation, richtige Betonungen, das passende Tempo sowie Pausen und setze auch deine Körpersprache (z. B. Mimik, Gestik, Haltung) bewusst ein.

Hinweis:

Am Tag des individuellen Schreibauftrags und der Präsentation finden in Absprache mit euren anderen Lehrkräften keine schriftlichen kleinen oder großen Leistungsnachweise statt. An allen anderen Tagen der Projektarbeit ist das selbstverständlich möglich.

Bewertungsmaßstab

100 – 88 = 1

87 – 75 = 2

74 – 62 = 3

61 – 49 = 4

48 – 36 = 5

35 – 0 = 6

Möglichkeiten der Teambildung im Klassenraum werden in Anlehnung an die bereits erwähnte Handreichung [„Projektarbeit und Projektpräsentation in Unterricht und Schule“](#)²⁰ aufgezeigt:

Als praktikabel hat sich eine Anzahl von drei bis fünf Schülerinnen und Schülern pro Gruppe erwiesen. Größere Gruppen sind nicht nur schwerer zu organisieren, sondern auch für die Lehrkraft unübersichtlicher, wenn es an die Bewertung der Einzelleistungen geht. Von Zweierteams ist abzuraten, sie sind zu wenig „Gruppe“, um sinnvolle gruppenspezifische Prozesse in Gang setzen zu können. Eine überschaubare Gruppengröße mit vier Gruppenmitgliedern bietet Vorteile.

Im Folgenden werden verschiedene Möglichkeiten einer Teambildung vorgestellt, beginnend mit der Form, die am häufigsten Verwendung findet, weil sie für jede Lehrkraft praktikabel und für die meisten Schülerinnen und Schüler akzeptabel ist.

Möglichkeiten der Teambildung

<p>Mischform</p>	<p>Je zwei Schülerinnen und Schüler, die – aus welchen Gründen auch immer – gerne zusammenarbeiten wollen, dürfen sich als „Pärchen“ zusammenschließen. Sie werden dann durch die Lehrkraft mit einer weiteren Zweiergruppe zu einer Arbeitsgruppe zusammengeschlossen oder zugelost. Damit ist dem Verlangen der Schülerinnen und Schüler Rechnung getragen, mit einem verlässlichen Partner arbeiten zu können, und der Lehrkraft bleibt dennoch die Möglichkeit, bestimmte Defizite im Hinblick auf soziales Verhalten oder Leistungsbereitschaft innerhalb der Gruppe auszubalancieren. Tipp: Bei diesem Verfahren können an interessierte Schülerinnen und Schüler auch Einzelkarten vergeben werden, die Paarbildung ist kein „Muss“.</p>
<p>Zufallsprinzip</p>	<p>Durch Zulosung oder Abzählen werden zufällige Gruppen gebildet. Dies bietet den Vorteil, dass sich nicht schon vorher einzelne „Grüppchen“ absprechen können und dass den Schülerinnen und Schülern bewusst wird, dass sie mit jedem Mitschüler und jeder Mitschülerin zusammenarbeiten können müssen (siehe Berufswelt).</p>

²⁰ [Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München \(Hrsg.\): Projektarbeit und Projektpräsentation in Unterricht und Schule, 1. Auflage, München 2008, S. 24 f.](#)

Interesse	Schülerinnen und Schüler wählen ihre Gruppe nach dem Thema, d. h. aus persönlichem Interesse, aufgrund von Erfahrungen oder Vorlieben. Dies gewährleistet, dass alle Schülerinnen und Schüler ein Thema finden und sich „mit und in ihm wohlfühlen“.
Sympathie/ Neigung	Schülerinnen und Schüler, die gerne zusammenarbeiten wollen, dürfen sich auch in einer Arbeitsgruppe zusammenfinden. Daraus ergibt sich zwar kurzfristig eine höhere intrinsische Motivation zu Projektbeginn, aber diese hält meist nicht lange an. Tatsache ist, dass viele Schülerinnen und Schüler diese Art der Gruppenbildung im Nachhinein als negativ oder kontraproduktiv empfunden haben, da sich eine enge Freundschaft im Verlauf des Arbeitsprozesses oft als Hemmschuh erweist. Außerdem würde einer Stigmatisierung von Außenseitern in der Klasse Vorschub geleistet werden.
Leistungs- gruppe	Die Schülerinnen und Schüler werden – in der Regel durch die Lehrkraft – in verschiedene Leistungsgruppen aufgeteilt, die dem jeweiligen Grad der von den Schülerinnen und Schülern auf einem bestimmten Gebiet bisher erworbenen Kompetenzen entsprechen. Grundlage der Einschätzung der Leistungsfähigkeit sind z. B. fachliche, methodische oder auch kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen). So erhält man in sich etwas homogenere Arbeitsgruppen, die aber durchaus imstande sind, in ihrem Kompetenzbereich überzeugende Leistungen zu erbringen (z. B. bei der Einteilung in handwerklich Begabte, strukturiert Denkende, künstlerisch Kreative etc.).

Nach der Gruppenbildung geht es an die Verteilung bzw. Zulosung der Arbeitsaufträge. Dabei hat es sich als hilfreich erwiesen, nach deren Verteilung ein Zeitfenster von fünf Minuten als „Tauschbörse“ einzurichten, um den Schülergruppen nach der ersten Sichtung von Arbeitsaufträgen die Möglichkeit zum Tauschen zu eröffnen. Daher empfiehlt es sich, immer mehr Arbeitsaufträge als Gruppen bereitzuhalten.

Im Krankheitsfall einzelner Schülerinnen und Schüler ist es ratsam, den Präsentationstermin auf einen Zeitpunkt zu verschieben, an dem alle Gruppenmitglieder teilnehmen können. So können Vollständigkeit und Kohärenz gewährleistet werden. Das Präsentieren einzelner Teilstücke sollte generell vermieden werden.

Diese Gruppenarbeitsaufträge bilden die Grundlage für die arbeitsteilige Erarbeitung des Projekts:

Nummer	Titel	Thema
Gruppe 1	Auggieversum	Familien-/Figurenkonstellation
Gruppe 2	Umgang mit „Außenseitern“	Leben mit Behinderung
Gruppe 3	Freundschaft	Bedeutung von Freundschaft
Gruppe 4	Anti-Mobbing	Ursachen und Formen von Mobbing sowie Gegenmaßnahmen
Gruppe 5	Jahrgangsfahrt	Reflexion des Wendepunktes des Romans
Gruppe 6	Heldenreise	Modell der Heldenreise
Gruppe 7	Kommunikation	Reflexion des Kommunikationsverhaltens

Teile der folgenden Gruppenarbeitsaufträge sind entnommen aus: Tanja Kraus, Eva Riegger-Kuhn: Materialien und Kopiervorlagen zu Raquel J. Palacio „Wunder“, Verlag Hase und Igel, München 2019, insbesondere S. 34, 40-42, 65, 73.

GRUPPE AUGGIEVERSUM

Die Familie als Planetenkonstellation

Via erklärt ihre Familienkonstellation mithilfe eines Planetensystems. Sie hat sich daran gewöhnt, „wie dieses Universum funktioniert“ (S. 123).

- Erstelt einen **Steckbrief** zu Auggie, wie ihr ihn im Laufe des Buches kennenlernt. Achtet dabei auf die *äußeren Merkmale* (z.B. Aussehen, äußere Auffälligkeiten, Erscheinungsbild, Kleidung, Besonderheiten) und die *inneren Merkmale* (z.B. Charaktereigenschaften, Intelligenz, Wesenszüge, typische Verhaltensweisen, Gefühle).
- Verortet die **Figuren** in Auggies Umfeld mithilfe von Pfeilen in einer Art Planetensystem: *Auggie, Daisy, Summer, Miranda, Julian, Jack Will, Via, Mom und Dad*.
- Die Abstände sollen die jeweilige Nähe oder Distanz der Figuren zueinander zum Ausdruck bringen. Orientiert euch an Vias Beschreibungen und erstellt dazu ein veranschaulichendes **Schaubild**.
- Geht dabei auch auf die Auffälligkeiten in den **Beziehungen der Personen** untereinander ein sowie auf deren Veränderungen innerhalb der Geschichte. Dies könntet ihr gut in **Standbildern** zum Ausdruck bringen!
- *„In diesem Jahr aber scheint es eine Verschiebung im Kosmos zu geben. Die Galaxie verändert sich. Die Planeten fallen aus ihrer Konstellation.“ (S. 125)*
Baut diese Aussage Vias sinnvoll und logisch in eure Präsentation ein und verdeutlicht die Zusammenhänge.

(Nach: Tanja Kraus, Eva Riegger-Kuhn: Materialien und Kopiervorlagen zu Raquel J. Palacio „Wunder“, Verlag Hase und Igel, München 2019, S. 34)

GRUPPE

Umgang mit „AUSSENSEITERN“

Nicht ganz „normal“

August denkt darüber nach, wer er ist und wie andere ihn sehen.

- Findet mithilfe des Buches heraus, wie sich Auggies **Handicap** äußert, wie es zustande kam und mit welchen **Einschränkungen** er im Leben zurecht kommen muss. Bedenkt hier alle Facetten seiner Krankheit, nicht nur die sichtbaren. Stellt z. B. mithilfe eines Profils dar, welchen seelischen und körperlichen Herausforderungen er ausgesetzt ist.
- **Recherchiert die Situation von Kindern mit Handicap in unserer Gesellschaft:**
 - Welche Formen von Behinderung gibt es?*
 - Was kann die Betroffenen belasten? Welche besonderen Stärken weisen sie auf?*
 - Wie muss ihr Alltag angepasst werden?*
 - Wie können sie im Alltag unterstützt werden?*
 - Mit welchen Problemen können sie konfrontiert sein?*
 - Wie könntest du selbst eine Mitschülerin / einen Mitschüler mit Handicap konkret unterstützen?*

Erstellt daraus ein **Nachschlagewerk**.

- Versucht, euch in die Lage Auggies zu versetzen und stellt einen kompletten Tag mit den besonderen **Herausforderungen des Alltags** nach. Hier könnt ihr ein Rollenspiel einstudieren, einen Tagebucheintrag verfassen, einen Podcast erstellen oder ein Video drehen. Seid **kreativ!**

GRUPPE FREUNDSCHAFT

Es heißt Freundschaft, weil man mit Freunden alles schafft.

Jugendbücher thematisieren häufig menschliche Gefühle. Freundschaft ist das Gefühl, das in „Wunder“ die Hauptfiguren verbindet und über viele Hürden hinweghilft.

- Klärt, was **Freundschaft für Auggie** bedeutet, indem ihr einen inneren Monolog aus seiner Sicht formuliert. Bezieht in eure Überlegungen auch ein, was sich die beiden Jungen Auggie und Jack gegenseitig geben bzw. warum sie sich gut ergänzen.
Berücksichtigt auch, wie das Verhältnis zwischen Jack und Auggie begonnen hat, wie es sich weiterentwickelt hat und auf welche Probe es gestellt wurde.
- **Baut** zu wichtigen Textstellen **Standbilder**, die die Beziehung zwischen den beiden Figuren verdeutlichen. **Fotografiert** die Ergebnisse, klebt sie auf Plakate und schreibt kurze Erklärungen dazu: Was sagen die Standbilder für euch aus?
- Nach dem Halloween-Erlebnis denkt Jack über seine Freundschaft zu Auggie nach. Erstellt eine **Liste** mit Punkten, die für bzw. gegen diese Freundschaft sprechen. Hinweise findet ihr auf den Seiten 208 bis 213.
- Was bedeutet Freundschaft für euch **persönlich**? Wählt eine in euren Augen passende Form der Darstellung aus, z. B. eine Pantomime, einen Brief ...

(Nach: Tanja Kraus, Eva Riegger-Kuhn: Materialien und Kopiervorlagen zu Raquel J. Palacio „Wunder“, Verlag Hase und Igel, München 2019, S. 40)

GRUPPE ANTI-MOBING

Mobbing erkennen und bekämpfen

Mobbing ist ein Phänomen, mit dem sich nicht nur Auggie auseinandersetzen muss, sondern auch Jack Will, und welches auch an unserer Schule leider nicht ausgeschlossen ist.

- Erstellt eine **Liste** mit ausgewählten Mobbing Szenen, denen Auggie ausgesetzt ist. Verweist auf die entsprechenden **Textstellen** und klärt Zusammenhänge.
- Gestaltet ein „**Mobbingbarometer**“, das Jack Wills Ausgrenzung bildlich darstellt. Ergänzt den Zeitpunkt, den Ort und ein passendes Zitat. Konzentriert euch auf S. 244 bis 247.

Zeit: _____
Ort: _____

Zitat: „_____“
_____“

Zitat: „_____“
_____“

Zeit: _____
Ort: _____

- **Recherchiert** zum Thema Mobbing: Was ist das eigentlich genau? Warum kommt es leider auch in Schulen vor? Was kann man dagegen tun? Wer kann dabei helfen? Welche Erfahrungen habt ihr schon damit gemacht? Ihr könnt die Erkenntnisse z.B. in einem Interview darbieten oder ein Präsentationsprogramm nutzen oder ... Erstellt für eure Mitschülerinnen und Mitschüler einen **Fünf-Punkte-Plan zur Vermeidung von Mobbing** (in Form eines Flyers)!

(Nach: Tanja Kraus, Eva Riegger-Kuhn: Materialien und Kopiervorlagen zu Raquel J. Palacio „Wunder“, Verlag Hase und Igel, München 2019, S. 42)

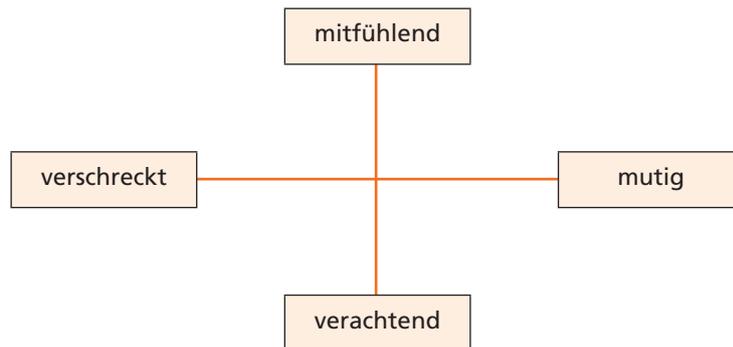
GRUPPE

JAHRGANGSFAHRT

Freiluftkino mit Stolpersteinen

Auggie freut sich, an der Jahrgangsfahrt teilzunehmen. Doch der Abend im Freiluftkino verläuft anders als geplant.

- Verdeutlicht den Handlungsverlauf formal und inhaltlich anhand einer **Erzählkurve**, die visualisiert, wie sich die Geschichte von Beginn an entwickelt. Stellt zeichnerisch die Höhepunkte für Auggie, die Tiefschläge, die Wendungen usw. dar. Orientiert euch an den Seiten 377 bis 390 und zitiert entsprechende **Textstellen** zur Verdeutlichung.
- Beurteilt das **Verhalten aller Beteiligten** zum Zeitpunkt des Übergriffs. Die Bandbreite reicht von „mitfühlend“ bis „verachtend“ und von „mutig“ bis „verschreckt“. Die Figuren reagieren unterschiedlich auf den Vorfall. Welche **Motive** verbergen sich jeweils dahinter? (Amos, Miles, Henry, Mädchen, Jungs, Mr. Pomann, Auggies Mom)



- Wählt eine wichtige Szene aus, die ihr zu einem **lebendigen Dialog** umformt. Diesen könnt ihr dann vor der Klasse **inszenieren**. Vergesst die Requisiten, Kostüme usw. nicht.

(Nach: Tanja Kraus, Eva Riegger-Kuhn: Materialien und Kopiervorlagen zu Raquel J. Palacio „Wunder“, Verlag Hase und Igel, München 2019, S. 65)

GRUPPE HELDENREISE

Auggies erstes Schuljahr

Auggies Weg durch das erste Schuljahr hält viele Herausforderungen bereit.

- Überträgt das **Modell der Heldenreise** (s. oranger Kasten) auf Auggies erstes Schuljahr. Notiert passende Stichpunkte zum Handlungsverlauf.

1. Gewohnte Welt des Helden
2. Der Ruf nach Abenteuer
3. Ablehnung des Rufs
4. Ein Mentor bewegt den Helden zum Abenteuer
5. Bewährungsproben
6. Begegnung mit Gegner
7. Prüfung und Überwindung des Gegners
8. Held gewinnt neue Einblicke und reift zu neuer Persönlichkeit
9. Belohnung mit Anerkennung

- Sucht vier bis fünf **Gegenstände**, die für die Handlung bedeutsam sind. Erläutert, was sie mit der Geschichte zu tun haben und weshalb sie eurer Meinung nach wichtig sind.
- Wählt eine Szene aus, die Auggie aus eurer Sicht zum Helden werden lässt, und formt sie zu einem **lebendigen Dialog** um. Diesen könnt ihr dann vor der Klasse inszenieren. Vergesst die Requisiten, Kostüme usw. nicht.
- Was kennzeichnet **für euch** einen Helden? Welche Helden habt ihr und warum?

(Nach: Tanja Kraus, Eva Riegger-Kuhn: Materialien und Kopiervorlagen zu Raquel J. Palacio „Wunder“, Verlag Hase und Igel, München 2019, S. 73)

GRUPPE KOMMUNIKATION

Reden hilft

In der Geschichte „Wunder“ gibt es viele verschiedene Ebenen und Wege der Kommunikation.

- Sucht im Zusammenhang mit dem Halloween-Erlebnis **Gesprächstaktiken** von Via und Auggie anhand von Textstellen der Seiten 170 bis 172. Stellt diese gegenüber und klärt, was Via sich von der Mutter wünscht und was sie tatsächlich bekommt.
- Jack Will schlägt Julian einen Zahn aus. In dieser Zeit (S. 234 bis 243) kommunizieren die Beteiligten auf unterschiedlichen Wegen über den Vorfall. Gestaltet ein **Kommunikationsnetz**, in dem die Figuren (Jack Will, John und Amanda Will, Lawrence Pomann, Melissa Perper Albans, Julian Albans, August Pullman) so miteinander verbunden werden, dass deutlich wird, wie sie zueinander stehen. Zeigt auch die **Art der Kommunikation** (Brief, E-Mail, Facebook-Anfrage, SMS, E-Mail, Gespräch) auf.
- Welche **Gefahren** birgt indirekte Kommunikation über digitale Kanäle? Verfasst einen **Leitfaden** für eure Mitschülerinnen und Mitschüler, mit dessen Hilfe eine faire und ehrliche Kommunikation über soziale Netzwerke gelingen kann.

(Nach: Tanja Kraus, Eva Riegger-Kuhn: Materialien und Kopiervorlagen zu Raquel J. Palacio „Wunder“, Verlag Hase und Igel, München 2019, S. 41)

Individueller Schreibauftrag, der in der Schule erledigt wird:

Verfasse einen Tagebucheintrag aus der Sicht Vias über ihre familiäre Situation nach Auggies Einschulung, welchen Via nach Halloween schreibt.

Die folgenden Textstellen kannst du neben weiteren Textstellen als Erinnerungen Vias miteinbeziehen. Du solltest mindestens eine DIN-A4-Seite schreiben.

Auggie hat seinen ersten Tag als Fünftklässler an der Middle School „Beecher Prep“ hinter sich, während seine Schwester Via seit einem Tag ihre neue Schule, die „Faulkner High“, besucht.

Mom klopfte nach dem Abendessen an meine Tür. Sie sah mitgenommen aus, und mir wurde klar, dass dieser Tag nicht nur für mich und Auggie, sondern auch für sie hart gewesen war.

„Na, willst du mir erzählen, was los ist?“, fragte sie sanft.

„Nicht jetzt, okay?“, antwortete ich. Ich las. Ich war müde. Vielleicht würde mir später danach sein, ihr von Miranda zu erzählen, aber nicht jetzt.

„Ich schau noch mal rein, bevor du ins Bett gehst“, sagte sie, und dann kam sie zu mir herüber und küsste mich auf den Kopf.

„Kann Daisy heute Nacht bei mir schlafen?“

„Klar, ich bring sie dir später.“

„Vergiss nicht wiederzukommen“, sagte ich, als sie hinausging.

„Versprochen.“

Aber sie kam nicht noch einmal vorbei an diesem Abend.

(R. J. Palacio: Wunder, aus dem Englischen übersetzt von André Mumot, 2017 © Carl Hanser Verlag GmbH & Co. KG, München, S. 147)

Nach einigen Schulwochen feiert Auggie in seiner Schule Halloween und Via erinnert sich wehmütig an ihre Großmutter Grans zurück.

Am Halloween-Morgen wachte ich auf und dachte an Grans, was mich sehr traurig machte und fast zum Weinen brachte. Dad rief dauernd, ich solle mich beeilen und mich anziehen, was mich nur noch mehr aus der Fassung brachte, und plötzlich fing ich an zu heulen. Ich wollte einfach nur zu Hause bleiben.

Also wurde August ausnahmsweise von Dad zur Schule gebracht, und Mom sagte, ich könne zu Hause bleiben, und dann weinten wir eine Weile gemeinsam. [...]

Es fühlte sich gut an, zusammen mit Mom zu weinen. Für uns beide. Irgendwann kam Mom die Idee, wir könnten Ein Gespenst auf Freiersfüßen anschauen, einen unserer liebsten Schwarz-Weiß-Filme. Ich fand auch, dass das eine grandiose Idee war. Ich glaube, ich hätte die Heul-Session wahrscheinlich dazu genutzt, Mom alles darüber zu erzählen, was in der Schule mit Miranda und Ella vor sich ging, aber gerade als wir uns vor den DVD-Player setzten, klingelte das Telefon. Es war die Krankenschwester aus Augusts Schule, die Mom mitteilte, dass August Bauchschmerzen habe und abgeholt werden solle. So viel zum Thema alte Filme und Mutter-Tochter-Bindung. [...]

Mom maß seine Temperatur, brachte ihm heißen Tee und nahm wieder die „Augusts Mom“-Rolle an. „Vias Mom“, die für eine kurze Zeit zum Vorschein gekommen war, wurde beiseitegestellt.

(ebd., S. 161–163)

Achte bei deinem Tagebucheintrag darauf, aus Vias Perspektive zu schreiben. Denke an die Merkmale des inneren Monologs.

Arbeitszeit: 45 Minuten

Viel Erfolg!

ARBEITSPROTOKOLL DER GRUPPENARBEIT

Name:

Gruppe:

Klasse:

- Fertige das Protokoll selbständig und gewissenhaft nach jeder einzelnen Arbeitsphase an.
- Halte hier die Arbeitsschritte deiner Gruppe für die einzelnen Aufgaben fest.
- Ziehe eine Trennlinie, wenn ein neuer Arbeitsschritt beginnt, damit das Protokoll übersichtlich wird.
- Beurteile jeweils, wie zufrieden du mit dem geplanten Vorhaben und dem erreichten Ergebnis bist. Begründe in der letzten Spalte deine Einschätzung und schreibe auf, was oder wie du gegebenenfalls etwas verbessern kannst.

TAG	ZEIT/DAUER	ZIEL	WIE WURDE ES VERFOLGT? WER MACHT WAS?	WAS WAR MEINE AUFGABE?	BIN ICH ZUFRIEDEN? 😊 😐 😞	Begründung Verbesserungs- vorschlag

ARBEITS- UND SOZIALVERHALTEN IN DER GRUPPE
 Beobachtungs- und Bewertungsbogen für die Projektschulaufgabe zur Lektüre „Wunder“

Gruppe:		Klasse:		
Beobachtungs- und Bewertungskriterien	Name:	Name:	Name:	Name:
Kooperationsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • Kompromissbereitschaft • Konfliktfähigkeit • Verantwortungsbewusstsein • Zuverlässigkeit • Einhaltung von Absprachen • ... 	/7	/7	/7	/7
Kommunikationsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, zuzuhören • sachbezogene Kritikäußerung • Einhaltung vereinbarter Umgangsformen • konstruktive Gesprächshaltung • ... 	/7	/7	/7	/7
Arbeitsweise/ Arbeitsprotokoll: <ul style="list-style-type: none"> • Führen des Arbeitsprotokolls • präsenties Arbeitsmaterial • zielführendes Arbeiten • erkennbare Eigeninitiative • Übernahme von Aufgaben • Reflexion der Arbeit • ... 	/6	/6	/6	/6
Gesamtpunktzahl:	/20	/20	/20	/20

INDIVIDUELLE PRÄSENTATION (PRODUKT UND VORTRAG)
 Beobachtungs- und Bewertungsbogen für die Projektschulaufgabe zur Lektüre „Wunder“

Name:	Gruppe:	Klasse:
Produkt/Kriterien	Beobachtungen	Punkte
<ul style="list-style-type: none"> • Grad der Erfüllung des Auftrags • Qualität der Inhalte/Informationsgehalt • Sorgfalt/Aufwand • Kreativität • klare, logische Struktur • gleichmäßige Aufteilung der Präsentation zwischen den Teammitgliedern • sinnvoller Medieneinsatz • ... 		/30
Vortrag/Kriterien	Beobachtungen	
<ul style="list-style-type: none"> • Vortragsweise (z. B. frei, abgelesen, auswendig gelernt) und Wortwahl (z. B. einfach, angemessen, verständlich) • Sprechtempo (z. B. angemessen, zu langsam, zu schnell) • Artikulation/Sprechweise (z. B. Deutlichkeit, Betonung, Pausen) • Körpersprache (z. B. Gestik, Mimik, Haltung, Auftreten, Präsenz) • ... 		/30
Gesamtpunktzahl		/60

INDIVIDUELLER SCHREIBAUFRAG
Beobachtungs- und Bewertungsbogen für die Projektschulaufgabe zur Lektüre „Wunder“

Name:	Gruppe:	Klasse:
Bewertungsbereiche/-kriterien	Beobachtungen	Punkte
Inhalt <ul style="list-style-type: none"> • Beachtung der Merkmale eines inneren Monologs • Bezug zur Lektüre bzw. zu Vias Situation: <ul style="list-style-type: none"> – Via fühlt sich wegen Auggies Krankheit von ihren Eltern nicht wahrgenommen. – Vias Eltern haben für sie wenig Zeit. – Via erhofft von Auggies Einschulung mehr Zeit und Aufmerksamkeit von ihren Eltern. – Via belastet ihre Beziehung zu ihren Freundinnen. – Via würde ihrer Mom gerne von Miranda erzählen. – Vias Mom bricht das Versprechen, sich mit ihr zu unterhalten. – Via vermisst ihre Großmutter sehr. – Via wünscht sich, dass die „Vias Mom“-Rolle öfter zum Vorschein kommt. 		/8
Sprache <ul style="list-style-type: none"> • Ich-Perspektive • Präsens • Ausrufesätze, Fragesätze • Redewendungen, Metaphern • treffende, abwechslungsreiche Ausdrucksweise • grammatikalische Richtigkeit 		/8
Formalbereich <ul style="list-style-type: none"> • Rechtschreibung • Zeichensetzung • äußere Form 		/4
Gesamtpunktzahl		/20

Am Ende des Projekts erhalten die Schülerinnen und Schüler einen Rückmeldebogen, der die erbrachte Leistung in den verschiedenen Bereichen in einer kurzen Bemerkung bewertet.

Beispiel eines Rückmeldebogens

Projekt als Schulaufgabenersatz zur Lektüre „Wunder“ von Raquel J. Palacio			
Gruppenthema:			
Name:	Klasse:	Datum:	Note: 4
Teilbereich			Punkte
Arbeits- und Sozialverhalten in der Gruppe			10/20
Bemerkung: <i>Es fiel dir am Anfang schwer, eigene Ideen zu entwickeln und einzubringen und dich mit den anderen auszutauschen. Im weiteren Verlauf der Projektarbeit hast du deine Mitarbeit allmählich verbessert und mehr und mehr Eigeninitiative gezeigt und Verantwortung übernommen. Gelegentlich hattest du wichtige Arbeitsmaterialien vergessen und musstest diese bei deinen Mitschülern ausleihen. Dein Arbeitsprotokoll ist leider unvollständig und zeigt auch nur wenig Reflexion der Arbeitsschritte.</i>			
Individueller Schreibauftrag			11/20
Bemerkung: <i>Du hast einen inhaltlich durchaus interessanten inneren Monolog verfasst. Den einen oder anderen Gedanken hättest du aber noch ausbauen sollen, damit man ihn besser nachvollziehen kann. In sprachlicher Hinsicht stören etliche Wiederholungen und Grammatikfehler. Rechtschreibung und Zeichensetzung weisen noch sehr viele Fehler (→ Groß-/Kleinschreibung) auf.</i>			
Individuelle Präsentation (Produkt und Vortrag)			38/60
<i>Du hast zum Auftrag eurer Gruppe wichtige, auf das Wesentliche konzentrierte Informationen beigetragen und diese recht ordentlich strukturiert aufbereitet. Die gemeinsam erstellten Standbilder, bei denen du dich gestisch und mimisch überzeugend in die Rolle der Hauptfigur des Romans hineinversetzt hast, waren aussagekräftig und zugleich originell. Die bei deiner Präsentation verwendeten Medien waren aber nicht immer zweckmäßig gewählt. Die Vorbereitung ihres Einsatzes störte den Präsentationsfluss. Du hast deinen Vortrag leider meist nur vorgelesen, ohne dabei Blickkontakt zum Publikum zu wahren. Sprachlich hast du verständlich und angemessen formuliert. Das Sprechtempo war gut. Auf Betonungen und Modulation der Stimme hast du zu wenig geachtet. Mimik und Gestik waren sehr statisch.</i>			
Gesamtpunktzahl:			59/100
Bewertungsmaßstab: 100 – 88 = 1; 87 – 75 = 2; 74 – 62 = 3; 61 – 49 = 4; 48 – 36 = 5; 35 – 0 = 6			

Am Ende des Projekts sollten sich sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrkraft Zeit nehmen, dieses zu reflektieren, um zur Verbesserung des eigenen Lernens und für künftige Projekte entsprechende Schlussfolgerungen zu ziehen.

Beispiel eines Reflexionsbogens für das Lektüreprojekt

<i>Reflexion des Lektüreprojekts zum Buch „Wunder“ von Raquel J. Palacio</i>
Waren für dich der Gruppenauftrag und das Projektziel klar? Begründe deine Antwort. <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Wie beurteilst du den zeitlichen Umfang des Projekts? <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
In welcher Projektphase gab es besondere Schwierigkeiten? Woran lagen diese? Wie konntet ihr das Problem lösen bzw. was hätte euch geholfen? <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Welche Voraussetzungen aus dem bisherigen Unterricht haben dir bei der Bewältigung der Projektaufgabe geholfen? <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Was habe ich für mich Neues gelernt? <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Das hat mir am Projekt gut gefallen und das würde ich genauso beibehalten: <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Das würde ich beim nächsten Mal anders machen: <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

5.2 Lapbooks

Projekte müssen nicht immer umfassend und aufwendig sein. Ein Beispiel für ein kleinformatiges Projekt ist das sog. Lapbook, das sich vor allem in den unteren Jahrgangsstufen – auch als kleiner Leistungsnachweis – großer Beliebtheit erfreut.

Grundlegende Erläuterung

Ein Lapbook ist eine mehrfach aufklappbare Mappe, die entsteht, indem sich die Schülerinnen und Schüler bastelnd und schreibend mit einem Thema auseinandersetzen. Auf den Klappen werden vielfältige und unterschiedliche Materialien wie Minibücher, Drehscheiben, Karten, herausnehmbare Faltvorlagen, Umschläge u. v. m. befestigt, mit denen die Schülerinnen und Schüler Erarbeitetes festhalten und auf anregende Weise präsentieren können. Ein besonderer Reiz besteht darin, dass ob der individuellen Gestaltung kein Lapbook dem anderen gleicht und die Schülerinnen und Schüler am Ende nicht nur ein individuelles Lernergebnis in Händen halten, sondern dieses auch für weiteres Lernen nutzen können.



Lapbook zur Klassenlektüre (Jgst. 5) „Gips oder Wie ich an einem einzigen Tag die Welt reparierte“ von Anna Woltz

Vorteile

- hohe Motivation
- vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema während der selbständigen Erarbeitungsphase
- differenzierter Unterricht, weil verschiedene Impulse und interessenbezogene Aufgabenstellungen gewählt werden können
- Zusammenfassung primärer Informationen
- ästhetische Visualisierung von Zusammenhängen
- Kreativität
- Nutzung für weiteres Lernen

Sofern Lapbooks den Schülerinnen und Schülern nicht bereits aus der Grundschule bekannt sind, bedarf die erstmalige Anfertigung einer entlastenden Anleitung im Unterricht.

Einsatzmöglichkeiten

Lapbooks sind vorwiegend in den Jahrgangsstufen 5 und 6 einsetzbar. Es können nahezu alle Themen des Lehrplans damit erarbeitet oder gesichert werden. Im Literaturunterricht können beispielsweise lektürebegleitend Figurensteckbriefe und -charakteristiken, Handlungsverläufe, Informationen über den Autor bzw. die Autorin oder zu Schauplätzen etc. anschaulich aufbereitet werden. Im Grammatik- und Rechtschreibunterricht können Lapbooks als facettenreiche Nachschlagewerke zu Rechtschreibregeln oder grammatischen Strukturen entstehen. Denkbar ist die Erstellung zudem in unterschiedlichen Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit).

Es liegt in der Natur der Lapbooks, diese mit einer entsprechenden Präsentation zu verbinden sowie Arbeitsergebnis und Arbeitsprozess (Was war leicht für mich? Was war knifflig? Wo stand ich vor Herausforderungen?) zu reflektieren. Formen des Feedbacks (z. B. Mitschülerinnen und Mitschüler vergeben im Rahmen eines Gallery-Walk Klebepunkte für das beste Lapbook) sowie ein Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzung, der Anlass zu einem lernförderlichen Gespräch sein kann, schließen sich an.

Material

- einfarbiger DIN-A3-Tonkarton
- einfarbige DIN-A4-Blätter
- Faltvorlagen in Kopie für Schüler
- Kleber, Schere, Buntstifte
- Klebeband, Musterklammern, Locher, Heftklammern, Prospekthüllen

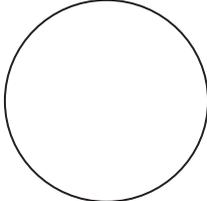
Mögliche Bewertungskriterien

Sofern ein Lapbook bewertet werden soll, ist dies zusammen mit den hierfür relevanten Kriterien den Schülerinnen und Schülern bereits im Vorfeld transparent mitzuteilen. Neben ergebnisbezogenen Kriterien können auch prozessorientierte Aspekte in die Bewertung einfließen.

- prozessbezogene Aspekte: z. B. selbständiges Arbeiten, zielgerichtete Vorgehensweise, Ausdauer
- Inhalt: z. B. sachliche Richtigkeit, Vollständigkeit, logische Struktur
- Sprache: z. B. korrekte Rechtschreibung, grammatikalische Richtigkeit, treffende Ausdrucksweise
- Gestaltung: z. B. Übersichtlichkeit, Sorgfalt, ansprechende Illustration
- (mündliche) Präsentation: z. B. freier Vortrag, deutliche Artikulation, sprachlich korrekt

Bogen zur Selbst- und Fremdeinschätzung des Lapbooks			
von:		Klasse:	
Thema:			
Bei allen Beurteilungskriterien zum Lapbook findest du eine Spalte für deine Einschätzung und eine Spalte für die deiner Deutschlehrkraft. Beurteile zunächst deine geleistete Arbeit selbst und lege sie dann deiner Lehrkraft vor. Vergib Punkte von 0 bis 3. Null Punkte bedeutet „nicht zutreffend“, 3 Punkte bedeuten „voll zutreffend“.			
Bewertungskriterien		Meine Einschätzung	Einschätzung der Deutschlehrkraft
Arbeitshaltung	• selbständig		
	• ausdauernd		
	• zielgerichtet		
Gestaltung	• aussagekräftiges Titelbild mit Basisinformationen		
	• unterschiedliche und sinnvoll gewählte Materialien		
	• sorgfältig: sauber ausgeschnitten, exakt gefaltet, ordentlich geklebt		
	• farblich ansprechend gestaltet		
Inhalt	• vollständig		
	• logisch strukturiert		
	• richtig		
Sprache/ Rechtschreibung	• fehlerfreie Grammatik / fehlerfreier Satzbau		
	• treffender Ausdruck		
	• korrekte Rechtschreibung		
Präsentation	• laut und deutlich artikuliert		
	• frei vorgetragen		
	• sprachlich korrekt		
	• betont und gestaltet vorgetragen		

Alternativ zu diesem Selbst- und Fremdeinschätzungsbogen kann auch eine Bewertung in Form eines kleinen Leistungsnachweises erfolgen. Hierzu könnte folgendes Bewertungsschema dienen:

Bogen zur Bewertung eines Lapbooks als kleiner Leistungsnachweis			
von:		Klasse:	
Thema:			
Bewertungskriterien		Raum für Beobachtungen	Punkte
Arbeitshaltung	• selbständig		/3
	• ausdauernd		
	• zielgerichtet		
Gestaltung	• aussagekräftiges Titelbild mit Basisinformationen		/3
	• unterschiedliche und sinnvoll gewählte Materialien		
	• sorgfältig: sauber ausgeschnitten, exakt gefaltet, ordentlich geklebt		
	• farblich ansprechend gestaltet		
Inhalt	• vollständig		/5
	• logisch strukturiert		
	• richtig		
Sprache/ Rechtschreibung	• fehlerfreie Grammatik / fehlerfreier Satzbau		/5
	• treffender Ausdruck		
	• korrekte Rechtschreibung		
Präsentation	• laut und deutlich artikuliert		/5
	• frei vorgetragen		
	• sprachlich korrekt		
	• betont und gestaltet vorgetragen		
Gesamtpunktzahl:			/21
Note: 21 – 19 = 1 18,5 – 16 = 2 15,5 – 13 = 3 12,5 – 10 = 4 9,5 – 6 = 5 5,5 – 0 = 6			

5.3 Digitale Produkte

In Verbindung mit allen anderen Fächern leistet auch der Deutschunterricht als ein seit jeher wichtiger Ort des schulischen Nachdenkens über Medien seinen Beitrag zum Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, um mit digitalen Medien und Technologien reflektiert und verantwortungsbewusst umgehen zu können, wenn beispielsweise das Lesen und Verstehen multimodaler Texte im Internet, die Nutzung digitaler Suchmaschinen zur Informationsgewinnung, die Verwendung digitaler Werkzeuge zur Gestaltung und Präsentation eigener Texte, die Rezeption von Podcasts oder Besonderheiten, Chancen und Risiken digitaler Kommunikation thematisiert und reflektiert werden.

Dem entspricht, dass im Rahmen kleinerer oder größerer Projekte auch spezifisch digitale Produkte erstellt und bewertet werden können (siehe hierzu 1 und 2.6). Ob der enormen Bandbreite der Möglichkeiten sollen hier nur zwei Beispiele anhand ihrer jeweiligen Feedback- und Bewertungsbögen vorgestellt werden: Die Erstellung eines E-Books eignet sich beispielsweise für den Lektüre- und Literaturunterricht sowie eine Gedichtpräsentation, die Produktion eines Erklärvideos vor allem zur Aufbereitung klar strukturierter Themen und Inhalte, wie z. B. Wortarten, Rechtschreibregeln oder der Aufbau einer Argumentation.

Es versteht sich von selbst, dass die Lehrkraft entsprechend ihren unterrichtlichen Zielen und Schwerpunkten die Kriterien anpassen oder ergänzen kann. In jedem Falle und ebenso selbstverständlich sollten die fachspezifischen Aspekte gegenüber rein technischen überwiegen.

Bewertung eines E-Books		
von:		Klasse:
Thema:		
Bewertungskriterien		Anmerkungen
Inhalt (3-fach)	• sinnvoll aufgebaut	
	• vollständig	
	• sachlich richtig	
	• verständlich	
	• korrekte Quellenangaben	
	• nutzungsrechtlich unbedenkliche Quellen (Lizenzangaben)	
	• Adressatenbezug	
Sprache (3-fach)	• eigenständige Formulierungen	
	• treffender Ausdruck	
	• fehlerfreie Grammatik /fehlerfreier Satzbau	
Rechtschreibung/ Zeichensetzung (2-fach)	• korrekt	
Optische Gestaltung (1-fach)	• passender Hintergrund	
	• optimales Verhältnis von Text und Bild/Symbolen, sinnvolle Anordnung	
	• passende Schrift (Schriftart, -größe, Abstände)	
Technische Aufbereitung (1-fach)	• weiterführende Links	
	• Einbettung von Videos und Audios	

Bewertung eines Erklärvideos		
von:		Klasse:
Thema:		
Bewertungskriterien		Anmerkungen
Inhalt (3-fach)	• wesentliche Inhalte erfasst	
	• sachlich richtig	
	• verständlich	
	• logischer Aufbau	
Gestaltung (2-fach)	• übersichtlich	
	• anschauliche Visualisierungen (z. B. Pfeile, Grafiken)	
	• Abstände, Schriftgröße etc.	
Technische Umsetzung (2-fach)	• gute Videoqualität	
	• zeitliche Vorgaben eingehalten	
	• kreativ	
Sprache (2-fach)	• angemessene Lautstärke	
	• deutliche, fehlerfreie Aussprache	
	• angemessener Sprachstil	
Rechtschreibung (1-fach)	• korrekt	

Literaturhinweise

Doreen Blumhagen: Lapbooks gestalten im Deutschunterricht, Klassen 5/6, Donauwörth 2021

Karl Frey: Die Projektmethode. „Der Weg zum bildenden Tun“, Weinheim/Basel 2007

Tanja Kraus, Eva Riegger-Kuhn: Materialien und Kopiervorlagen zu Raquel J. Palacio „Wunder“, Verlag Hase und Igel, München 2019

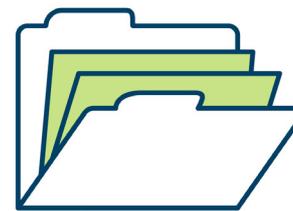
[Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München \(Hrsg.\): Projektarbeit und Projektpräsentation in Unterricht und Schule, 1. Auflage, München 2008](#)

Philippe Wampfler: Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen, Göttingen 2017

6. Portfolio

6.1 Grundlegende Erläuterungen

Im schulischen Bereich ist das Portfolio ein sehr schillernder Begriff. Einsatz, Formen und Arten variieren je nach pädagogischer Grundidee, Zweck bzw. Zielsetzung zum Teil erheblich.



© iStockphoto.com/akuzone

Als grundlegend und kennzeichnend können jedoch folgende Aspekte angesehen werden:

- Ein Portfolio ist eine **zielgerichtete Sammlung von Arbeiten/Dokumentationen**, mit denen Schülerinnen und Schüler über einen bestimmten Zeitraum ihre **individuellen Lernprozesse, -fortschritte und -produkte** darstellen.
- Es verknüpft die beiden Aspekte **Prozess und Produkt**, wobei je nach Schwerpunktsetzung eines Portfolios Prozess- und Produktorientierung unterschiedlich stark im Vordergrund stehen können.
- Kennzeichnend ist darüber hinaus die intensive **Reflexion** von Lern- und Arbeitsprozessen und Produkten, was (z. B. Umstände, eigene Stärken/Schwächen) hilfreich oder hinderlich, gelungen oder misslungen ist, um daraus individuell passende Konsequenzen zu ziehen.
- Portfolios wollen daher auch vorgezeigt, präsentiert werden und zielen auf den **Austausch mit anderen**, um deren Rückmeldungen für das weitere individuelle Lernen und Arbeiten zu nutzen.
- Sie fördern und fordern **eigenverantwortliches und selbstbestimmtes Lernen und Arbeiten**, wenn Schülerinnen und Schüler beispielsweise sich selbst Ziele setzen, um ihre Arbeit zu verbessern, selbst auswählen und begründen, welche Produkte sie in ihr Portfolio aufnehmen.

6.2 Formen und Spielarten des Portfolios

Entsprechend den beiden zentralen Aspekten Prozess und Produkt unterscheidet man gemeinhin zwei Arten von Portfolios:

- Beim **Prozessportfolio** dokumentieren und reflektieren die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeits- und Lernprozesse auf dem Weg zum angestrebten Endprodukt. Sie zeigen dieses in den unterschiedlichen Phasen seiner Entstehung und Überarbeitung und nehmen am Ende auch eine eigene Bewertung des gesamten Prozesses und des Produktes vor, indem sie dessen Qualität einschätzen, Lernfortschritte benennen und Schlussfolgerungen für ihr weiteres Lernen und Arbeiten ziehen.
- Beim **Ergebnisportfolio** wählen die Schülerinnen und Schüler die ihrer Einschätzung nach besten Produkte aus, die über einen längeren Zeitraum zu einem Arbeitsauftrag entstanden sind, und begründen ihre Auswahl in der abschließenden Reflexion.

Zwischen diesen beiden Polen gibt es in der Unterrichtspraxis zahlreiche Spielarten, die von sehr eng geführten Formaten bis hin zu sehr offenen reichen. Aus der Fülle an Möglichkeiten seien die folgenden exemplarisch herausgegriffen:

- **Lesebegleithefte/Lesejournale:**

Hierbei handelt es sich um eng geführte Formate mit überwiegend geschlossenen und halboffenen Aufgabenstellungen. Hierzu bieten verschiedene Verlage eine große Auswahl an Arbeitsheften und Aufgabensammlungen an, die man begleitend zur Lektüre einsetzen oder als Ideengeber für eigene Schwerpunktsetzungen und Aufgabenzuschnitte nutzen kann. Verwiesen sei an dieser Stelle zudem auf die Praxisseminarreihe „Preisverdächtig!“²¹, die alljährlich zu den nominierten Büchern des Deutschen Jugendliteraturpreises vielfältige Anregungen bietet.

- **Figurenalbun bzw. andere Formen der Stichwortsammlung:**

In beiden Fällen wird die Lektüre eines literarischen bzw. pragmatischen Textes von einem Rechercheauftrag begleitet, der die Grundlage für ein Produkt bildet: Die Schülerinnen und Schüler sammeln Informationen über die Figuren eines Romans bzw. zu ausgewählten Stichworten und führen sie zu Steckbriefen für ein Figurenalbun bzw. einem Lexikon zur Lektüre zusammen. (Siehe hierzu auch die „[Kleine Methodenübersicht](#)“, die im Servicebereich von LehrplanPLUS über jeden Lernbereich einer Jahrgangsstufe zugänglich ist.)

21 <https://www.jugendliteratur.org/preisverdaechtig-praxistipps/c-129>, Zugriff: 23.06.2021

- **Lektüreportfolio und Leserolle:**

Konkret auf die jeweilige Lektüre bezogene produktionsorientierte Aufgaben und kreative Schreibformen strukturieren die Dokumentation; die Ausweisung von Pflicht- und Wahlaufgaben erlaubt zudem ein stärkeres Maß an Individualisierung sowie Leistungs- und Neigungsdifferenzierung.

Eine Leserolle ist ein zylindrisches Behältnis, in dem die parallel zur Lektüre durchgeführten Aufgaben aufbewahrt werden und deren Äußeres passend zum Buch zu gestalten ist. Die Präsentation der Leserolle bildet den Abschluss der Lektüre.

- **Lesetagebuch:**

Die Arbeit mit einem Lesetagebuch kann unterschiedlich stark gesteuert sein. Das unter 6.4.1 vorgestellte Beispiel veranschaulicht die weithin bekannte Variante, die den Schülerinnen und Schülern erlaubt, eine bestimmte, ihren Neigungen und Interessen entsprechende Anzahl von Aufgaben auszuwählen. In schreiberfahreneren und mit der Portfolio-Arbeit vertrauten Lerngruppen wird oft auch die freie Dokumentation des Leseprozesses in Tagebuchform oder als sog. „Leseprotokoll“ praktiziert.

- **2D-Lesekiste (analog zu „book in a box“ bzw. „Buch im Schuhkarton“):**

Bei dieser Form des Portfolios wird das Präsentationsprinzip der Methode „Buch im Schuhkarton“ aufgegriffen: Die Schülerinnen und Schüler veranschaulichen sukzessive den Inhalt einer Lektüre, indem sie zu den einzelnen Figuren und Erzählschritten bzw. Kapiteln passende Gegenstände auswählen und deren Bedeutung für den Handlungsverlauf erläutern. Anders als das „Buch im Schuhkarton“ enthält eine 2D-Lesekiste aber lediglich Abbildungen der Gegenstände.

- **Schreibportfolio:**

Schreibportfolios spiegeln die Entwicklung der Schreibkompetenz wider und können als Prozess- oder Ergebnisportfolios angelegt sein. Während die letztgenannten lediglich Endfassungen zu Schreibaufträgen enthalten (siehe 6.4.2), legen Prozessportfolios durch Erstentwürfe sowie überarbeitete Versionen nach dem Feedback durch die Lehrkraft den Lernfortschritt offen. Obwohl diese Variante mit einem erheblichen Korrekturmehraufwand verbunden ist, eignet sie sich besonders, um umfangreiche und mit vielen unterschiedlichen Anforderungen verbundene Schreibaufgaben, wie sie etwa beim Erschließen literarischer und pragmatischer Texte verlangt sind, für die Lernenden zu strukturieren.

- **Digitale Portfolios:**

Die zuvor erläuterten Beispiele und weitere können auch mithilfe digitaler Formate, vom einfachen Word-Dokument bis hin zu multimedialen E-Books, realisiert werden. Die Bestimmungen der Datenschutzgrundverordnung sind hierbei ebenso zu berücksichtigen wie Lizenz- und Urheberrechte sowie Zitierregeln und Zitierweisen. Zudem ist bei der Bewertung darauf zu achten, dass die fachimmanenten Kriterien klar im Vordergrund stehen.

6.3 Bewertung von Portfolios

Abgesehen davon, dass Portfolios häufig Bestandteil größerer Projekte sind, die ggf. eine Schulaufgabe ersetzen können, können sie auch als kleiner Leistungsnachweis durchaus bewertet werden (vgl. § 17 i. V. m. § 19 RSO).

Um die individuelle Leistung bewerten zu können, sollten Portfolios zum Zwecke der „Bearbeitungstransparenz“ nach Möglichkeit im Unterricht bearbeitet werden. Sofern aber die einzelnen Leistungen vorrangig zu Hause erbracht werden, empfiehlt sich eine abschließende Überarbeitungsphase in der Schule und die mündliche Präsentation der (ausgewählten) Ergebnisse, bei der die Schülerinnen und Schüler ihre Vorgehensweise bei der Erstellung sowie die Ergebnisse ihrer Reflexion (siehe „Reflexionsbogen“) vorstellen und damit ihre Eigenleistung nachvollziehbar verdeutlichen können.

Die Bewertung von Portfolios sollte auf folgende Aspekte eingehen:

- formale Aspekte
- Inhalt
- Sprache
- Reflexionsfähigkeit und Qualität der Reflexion

Impulse zur Reflexion

Die folgenden Beispiele können je nach Zielsetzung und Konzeption des Portfolios sowie dem Alter der Schülerinnen und Schüler entsprechend angepasst, gekürzt oder erweitert werden. In den unteren Jahrgangsstufen empfiehlt sich meist auch die Verwendung von Formulierungshilfen wie etwa vorgegebene Satzanfänge (z. B. Ich hatte mir das Ziel gesetzt, dass ...).

Umgang mit Quellen/Hilfsmitteln

- Welche Quellen oder Hilfsmittel habe ich zur Bearbeitung verwendet?
- Was hat mir die Suche nach geeigneten Quellen oder Hilfsmitteln erschwert bzw. erleichtert?
- Welche Kriterien sprechen für die Seriosität der von mir verwendeten Quellen/Hilfsmittel?
- ...

Ort und Zeit

- An welchen Orten und unter welchen Bedingungen konnte ich gut bzw. weniger gut arbeiten? Warum?
- Wie viel Zeit habe ich in die Erstellung des Portfolios investiert?
- Was hat länger gedauert als erwartet? Warum?
- Habe ich mir meine Zeit gut eingeteilt?
- ...

Vorgehensweise

- Wie bin ich vorgegangen?
- Mit welchem Arbeitsschritt habe ich angefangen?
- Woran kann man erkennen, dass ich planvoll vorgegangen bin?
- Welche Arbeiten/Aufgaben sind mir leicht- bzw. eher schwergefallen? Warum war das so?
- Welche Schwierigkeiten sind aufgetreten? Wie habe ich sie gelöst?
- Wer oder was hat mir bei der Lösung von Schwierigkeiten geholfen?
- Was haben meine Mitschülerinnen und Mitschüler zu meinen Arbeiten gesagt? Habe ich etwas aufgrund ihrer Rückmeldung verändert?
- Was würde ich beim nächsten Mal anders machen?
- ...

Ergebnisse

- Was habe ich Neues über mein Thema gelernt?
- Was würde mich noch mehr interessieren?
- Wie gut habe ich die gesetzten Ziele bzw. gestellten Aufgaben erfüllt?
- Was kann ich jetzt nach der Portfolioarbeit besser?
- Was ist mir an meiner Arbeit besonders gut gelungen und woran kann man das erkennen?
- Weshalb habe ich gerade diese Ergebnisse für mein Portfolio ausgewählt? Was kann man an ihnen gut erkennen?
- Was haben meine Mitschülerinnen und Mitschüler bei ihrer Rückmeldung zu meinem Portfolio anders eingeschätzt als ich selbst?
- Welche meiner Eigenschaften und Fähigkeiten war mir bei der Arbeit besonders nützlich?
- Welche Fähigkeit will oder muss ich unbedingt ausbauen? Was brauche ich dazu? Was/Wer kann mir dabei helfen?
- ...

6.4 Anregungen für die Portfolioarbeit

6.4.1 Lesetagebuch zum Roman „Tschick“ von Wolfgang Herrndorf

Lesereise mit „Tschick“

- Gehe mit Tschick und Maik aus dem Jugendroman „Tschick“ auf eine spannende Lesereise und halte die Erlebnisse in einem Lesetagebuch fest. Es hilft dir, dich später an den Inhalt und die Personen des Buches zu erinnern.

A Was muss ich tun?

Du hast Pflicht- und Wahlaufgaben.



© ClipDealer.com

1. Pflichtaufgaben:

- Mache dir während der Lektüre des Buches Notizen zu den Hauptfiguren Tschick und Maik sowie den Stationen ihrer abenteuerlichen Reise. Notiere auch jeweils, auf welcher Seite du die jeweilige Information gefunden hast.
- Entwirf einen Steckbrief zu den beiden Hauptfiguren (Alter, Aussehen, Lebensumstände, Charaktereigenschaften, Wünsche, Ängste, Hoffnungen). Belege deine Aussagen durch aussagekräftige Zitate (mit Seitenangabe).
- Beschreibe die Stationen ihrer Reise wie in einem Logbuch (An welchem Ort machen sie Station? Auf wen treffen sie dort? Was erleben sie?). Belege deine Aussagen, indem du die entsprechenden Seitenzahlen angibst.

2. Wahlaufgaben:

Entscheide dich während oder nach der Lektüre für vier weitere Aufgaben aus dieser Liste:

- Schreibe Textstellen auf, die du besonders lustig / traurig / spannend findest, und begründe deine Auswahl.
- Setze eine Stelle des Buches anders fort, indem du den Handlungsverlauf veränderst oder eine Handlung hinzufügst.
- Sammle Aussagen über eine Figur des Buches, die ihre Veränderung bzw. Entwicklung verdeutlichen, und schreibe sie auf.
- Verfasse einen Brief an eine Figur aus dem Roman.
- Formuliere einen Tagebucheintrag aus der Sicht einer Figur.
- Wähle deine Lieblingsfigur aus und erkläre, warum sie das ist.
- Wähle eine Figur aus, die du gar nicht magst, und erkläre, warum.
- Schreibe auf, wovon eine Figur aus dem Buch in einer bestimmten Situation träumt.
- Lege dar, welche Figur aus dem Buch du sein möchtest, und erkläre warum.
- Formuliere eine Buchempfehlung für einen Freund oder eine Freundin.
- Erfinde einen anderen Schluss.
- Gib dir selbst eine Rolle in der Geschichte und erfinde eine Szene, in der du auftrittst.

22 Alternativ dazu kann das Lesetagebuch auch als multimediales Online-Buch angelegt werden. Die Lehrkraft legt dazu mithilfe einer geeigneten E-Book-Software das Grundgerüst für das Tagebuch an und teilt es über einen Link mit den Schülerinnen und Schülern. Eine ausschließliche Beschränkung auf ein multimediales Lesetagebuch ist nicht empfehlenswert, da nicht alle Schülerinnen und Schüler über eine vergleichbare technische Ausstattung verfügen und in den unteren Jahrgangsstufen noch nicht geübt im Tastaturschreiben sind. Hinzu kommen mögliche Kompatibilitätsprobleme zwischen den verschiedenen Programmen und den jeweiligen Betriebssystemen.

B Wie gestalte ich das Lesetagebuch?

1. Zunächst einmal kannst du entscheiden, ob du das Lesetagebuch handschriftlich oder in digitaler Form anlegen willst.
 - Handschriftliches Lesetagebuch: Verwende ein DIN-A5-Heft und schreibe auf dieses den Titel deiner Lektüre.
 - Digitales Lesetagebuch: Du kannst mit einem Textverarbeitungsprogramm (z. B. Word) oder einem Präsentationsprogramm arbeiten (z. B. PowerPoint). Wähle das für dich passende und lege dann ein Dokument an, das du folgendermaßen abspeichern musst:
Lesetagebuch_Nachname_Vorname.

2. Die erste Seite des Lesetagebuches wird sowohl bei der handschriftlichen als auch bei der digitalen Form wie folgt gestaltet:

Lesetagebuch von: _____

Titel des Buches: _____

Autorin/Autor: _____

Meine Bewertung des Buches: ★ ★ ★ ★ ★

Adjektive, die mir zu diesem Buch einfallen: _____

3. Formuliere während der Lektüre deine Einträge ins Lesetagebuch. Wähle hierfür vier Aufgabenstellungen aus der Liste oben (A/2).
 - Setze die Texte erst auf und überarbeite sie, bevor du sie in dein Lesetagebuch überträgst.
 - Beginne jeden der Einträge wie in einem Tagebuch mit Ort und Datum.
 - Arbeite sauber und sorgfältig und bemühe dich um eine ansprechende Gestaltung der einzelnen Seiten, denn das Lesetagebuch zählt als kleiner Leistungsnachweis.

C Reflexionsbogen

Denke vor der Abgabe des Lesetagebuches noch einmal über deine Arbeit nach und schätze sie ein. Fülle hierzu diesen Reflexionsbogen aus. Sei dabei bitte ehrlich.

Setze ein Kreuz unter das zutreffende Symbol.	 				 
Ich habe zu Hause viel Zeit für mein Lesetagebuch verwendet.					
Mein Lesetagebuch enthält alle erforderlichen Einträge.					
Ich habe selbständig an meinem Lesetagebuch gearbeitet.					
Bei der Bearbeitung habe ich mich genau an die Aufgabenstellung gehalten.					
Ich habe die Einträge aufgesetzt und überarbeitet.					
Die Aufgaben haben mir geholfen, das Buch besser zu verstehen.					
Ich habe Rechtschreibung sowie Zeichensetzung kontrolliert, Fehler verbessert.					
Ich habe mich sehr um eine ansprechende äußere Form des Tagebuchs bemüht.					

Beantworte die folgenden Fragen bitte in ganzen Sätzen:

1. Welche der sechs Aufgaben ist dir am besten gelungen? Woran kann man das erkennen?

2. Welche Aufgabe ist dir besonders schwergefallen und warum war das so?

3. Was hätte oder hat dir geholfen, die Schwierigkeiten zu überwinden bzw. die Probleme zu lösen?

4. Was würdest du beim nächsten Mal anders machen? Begründe und erläutere.

Für die zu bewertenden Teilbereiche des Portfolios werden ganze Punkte vergeben. Wie viele Punkte in einem Teilbereich maximal erzielt werden können, legt die Lehrkraft fest. Hier finden sich lediglich Vorschläge, die das Verhältnis der Teilbereiche zueinander veranschaulichen sollen.

Für eine transparente und nachvollziehbare Bewertung ist es wichtig, durch entsprechende Bemerkungen die Vergabe bzw. den Abzug von Punkten zu begründen. Für die erzielte Gesamtsumme der Punkte wird schließlich gemäß einem Notenschlüssel eine ganze Ziffernote vergeben.

Bewertungsbogen für das Lesetagebuch „Tschick“		
Inhalt/Kriterien	Beobachtungen/Bemerkungen	
<p><i>Erledigung der Pflichtaufgaben</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • vollständig • strukturiert • aussagekräftig • sachlich richtig • eindeutige und treffende Textbelege <p><i>Erledigung der Wahlaufgaben</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • vollständig • Beachtung der Vorgaben • Textbezug • überzeugende, ggf. einfallsreiche und kreative Umsetzung 		5-fach
Sprache/Kriterien	Beobachtungen/Bemerkungen	
<ul style="list-style-type: none"> • Grammatik/Satzbau • ansprechende, stilistisch stimmige, den Schreibaufträgen gemäße sprachliche Umsetzung 		2-fach
Formalbereich/Kriterien	Beobachtungen/Bemerkungen	
<ul style="list-style-type: none"> • Beachtung der Rechtschreibung • saubere Erledigung der Aufträge • ansprechende, kreative Gestaltung des Portfolios 		1-fach
Reflexion/Kriterien	Beobachtungen/Bemerkungen	
<ul style="list-style-type: none"> • vollständig • aussagekräftig • nachvollziehbar • erkennbarer Lerneffekt 		2-fach

6.4.2 Schreibportfolio in der Jahrgangsstufe 8

D8 Schreibportfolio	
<p>Eure Aufgabe:</p> <p>Im Rahmen des Deutschunterrichts werdet ihr im Laufe des ersten Schulhalbjahrs im Anschluss an die Behandlung literarischer Texte verschiedene kreative Schreibaufträge erhalten, u. a.</p> <ul style="list-style-type: none"> • innerer Monolog • Dialog • Tagebucheintrag <p>Wähle jeweils zwei Texte aus, die deiner Einschätzung nach sowohl sprachlich als auch inhaltlich am besten gelungen sind.</p> <p>Begründe jeweils deine Auswahl (z. B. Was ist dir besonders gut gelungen? Woran kann man das erkennen?).</p> <p>Lege eine Mappe oder ein DIN-A5-Heft an und sammle darin neben dem Aufgaben- und dem Reflexionsbogen deine Schreibprodukte.</p> <p>Bemühe dich um eine ansprechende Gestaltung (z. B. durch passende Zeichnungen, Fotos, Ausdrucke, grafische Elemente, Sticker, Collagen ...).</p> <p>Schätze deine Arbeit mithilfe des Reflexionsbogens ein. Sei dabei ehrlich und bleibe realistisch.</p> <p>Gib die Mappe am _____ zur Bewertung ab.</p>	<p>Innerer Monolog</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ich achte auf Textstellen, die Hinweise auf die Gedanken, Gefühle und Handlungsmotive der Figur geben. <input type="checkbox"/> Ich stelle die Gedanken und Gefühle der Figur in einem Selbstgespräch dar. <input type="checkbox"/> Ich schreibe in der Ich-Form und verwende das Präsens. <input type="checkbox"/> Ich nutze Ausrufe, Fragen, Wiederholungen, Ellipsen und Gedankensprünge als gestalterische Mittel. <input type="checkbox"/> Die Sprache im inneren Monolog passt zur Sprache der Figur. <p>Dialog</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ich formuliere einen Wortwechsel zwischen zwei (oder mehr) Figuren. Vor jeder wörtlichen Rede gebe ich an, wer spricht (z. B. Tessa: „Lass mich doch in Ruhe!“). <input type="checkbox"/> Ich achte darauf, dass der Dialog zu einem Ergebnis führt (z. B. zu einem Lösungsvorschlag für ein Problem einer der Figuren). <input type="checkbox"/> Ich orientiere mich an der Sprechweise der Figuren und achte darauf, dass sie in meinem Dialog so sprechen wie im Text. <input type="checkbox"/> Die Sprache des Dialogs soll natürlich wirken. Deshalb ahme ich gesprochene Sprache nach (kurze Sätze, Satzreihen, unvollständige Sätze, Wiederholungen, gelegentliche umgangssprachliche Wendungen). <p>Tagebucheintrag</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Neben der Anrede und der Datumsangabe halte ich je nach Aufgabenstellung die persönlichen Erlebnisse, Eindrücke, Gedanken, Gefühle, Wünsche usw. einer Figur fest. <input type="checkbox"/> Ich achte darauf, dass die Ausdrucksweise zur Figur passt. <input type="checkbox"/> Ich formuliere im Präteritum, wenn ich von einem Ereignis erzähle. <input type="checkbox"/> Gedanken und Gefühle der Figur gebe ich im Präsens wieder. <input type="checkbox"/> Für Wünsche, Vermutungen oder Überlegungen, die die Zukunft betreffen, verwende ich das Futur.

Reflexionsbogen zu meiner Arbeit am Schreibportfolio					
Setze ein Kreuz unter das zutreffende Symbol.	 				 
Ich habe zu Hause viel Zeit für mein Portfolio verwendet.					
Ich habe meine Texte aufgesetzt und überarbeitet.					
Ich habe die Kriterien für die einzelnen Schreibformen erfüllt.					
Ich habe Rechtschreibung und Zeichensetzung geprüft und Fehler vermieden.					
Ich habe mich sehr um eine ansprechende äußere Form des Tagebuchs bemüht.					
Ich finde die Aufgaben:					
Ich finde mein Portfolio:					
Ich habe mich sehr um eine ansprechende äußere Form des Tagebuchs bemüht.					
Beantworte die folgenden Fragen bitte in ganzen Sätzen:					
1. Bei welchem literarischen Text fiel dir die Erledigung des Schreibauftrags leichter, bei welchem schwerer? Woran lag das?					
<hr/>					
2. Welche Rückmeldungen deiner Mitschülerinnen und Mitschüler waren für die Überarbeitung deiner Texte besonders hilfreich?					
<hr/>					
3. Was hast du durch das Schreibportfolio für dich Neues/Interessantes erfahren/gelernt?					
<hr/>					

Bewertungsbogen für das Schreibportfolio		
von:		Klasse:
Inhalt/Kriterien	Beobachtungen/Bemerkungen	
<ul style="list-style-type: none"> • vollständig • Beachtung der Vorgaben • Textbezug • überzeugende, ggf. einfallsreiche und kreative Umsetzung 		3-fach
Sprache/Kriterien	Beobachtungen/Bemerkungen	
<ul style="list-style-type: none"> • Grammatik/Satzbau • ansprechende, stilistisch stimmige, den Schreibaufträgen gemäße sprachliche Umsetzung 		3-fach
Formalbereich/Kriterien	Beobachtungen/Bemerkungen	
<ul style="list-style-type: none"> • Beachtung der Rechtschreibung • saubere Erledigung der Aufträge • ansprechende, kreative Gestaltung des Portfolios 		1-fach
Reflexion/Kriterien	Beobachtungen/Bemerkungen	
<ul style="list-style-type: none"> • vollständig • aussagekräftig • nachvollziehbar • erkennbarer Lerneffekt 		2-fach

Literaturhinweise

Beste, Gisela (Hrsg.): Deutsch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, 5. Auflage, Berlin 2011

Ilse Brunner, Thomas Häcker, Felix Winter (Hrsg.): Das Handbuch der Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, Seelze-Velber 2006

Stefan Seitz: Portfolioarbeit, in: Schulmagazin 5-10, Heft 3 (2021), S. 7-14

7. Mündliche Leistungsnachweise

Mündliche Leistungsnachweise sind entsprechend § 19 Abs. 4 RSO „Rechenschaftsablagen, Referate und Unterrichtsbeiträge“. Im Fach Deutsch hält der Lernbereich „Sprechen und Zuhören“ hierfür vielfältige Möglichkeiten bereit, wie zum Beispiel:

- Jgst. 5: mündliche Erzählungen – Vortrag eigener oder fremder Texte – Informationen über Sachverhalte aus dem Schulalltag
- Jgst. 6: Kurzvorträge – mündlich nacherzählen – eigene und fremde Texte vortragen
- Jgst. 7: Kurzreferate – mündlich schildern – mündlich berichten – eigene und fremde Texte vortragen
- Jgst. 8: Vortrag gestützt durch Visualisierungstechniken – mündlich argumentieren (Debatte, Rollendiskussionen) – eigene und fremde Texte vortragen (auch Dramentexte)
- Jgst. 9: Projektpräsentationen – mündlich argumentieren und appellieren – Vorträge im Team
- Jgst. 10: Präsentationen im Team – längere argumentative und appellative Redebeiträge – eigene und fremde Texte vortragen

Im Unterricht bieten sich daher zahlreiche Gelegenheiten, mündliche Leistungen in unterschiedlichen Formen zu bewerten. Allerdings ist zu beachten, dass der Stellenwert der in ihrer Anzahl (Jgst. 5 bis 8: vier, Jgst. 9 und 10: drei) sehr begrenzten Schulaufgaben, die mit doppeltem Gewicht in die Jahresfortgangsnote eingehen, nicht durch unzählige oder zu stark gewichtete mündliche Noten ausgehöhlt wird. Dies würde weder dem Anliegen und der Bedeutsamkeit der Schreiberziehung noch dem – auch zeitlichen – Aufwand für den Aufbau der für die Schulaufgaben erforderlichen sehr komplexen Kompetenzen gerecht.

Darum sollte die Lehrkraft sorgfältig überlegen, wie viele mündliche Leistungsnachweise²³ und welche Art von mündlichen Leistungsnachweisen sie in einem Schuljahr überhaupt erheben will und mit welcher Gewichtung die erbrachten Leistungen in die Jahresfortgangsnote einfließen sollen (vgl. § 23 Abs. 1 RSO). Dies sollte auch den Schülerinnen und Schülern sowie den Erziehungsberechtigten gegenüber transparent kommuniziert werden.

Während man beispielsweise bei einem umfänglichen und selbst erarbeiteten Referat oder dem auswendigen und sinngehaltenden Vortrag einer Ballade in der Regel eine mündliche Note von einfachem Gewicht vergeben kann, wird man bei der Bewertung des Vorlesens eines kurzen Textes oder eines kleinen Unterrichtsbeitrags zurückhaltender sein und allenfalls eine deutlich geringere Gewichtung in Erwägung ziehen. Im Umgang mit Unterrichtsbeiträgen hat sich in der Praxis folgendes Verfahren bewährt: So kann man über einen zusammenhängenden Zeitraum von beispielsweise vier Unterrichtsstunden die Beiträge eines Schülers oder einer Schülerin, die man in dieser Zeit durch gezieltes Nachfragen oder das Schaffen passender Gesprächsanlässe einfordert, zusammenfassend bewerten.

Der transparenten und nachvollziehbaren Leistungsbewertung entspricht es, wenn mündliche Leistungsnachweise zumindest mit Datum, Art und Thema des Leistungsnachweises sowie der erteilten Note dokumentiert werden.

7.1 Referat

Das Referat ist eine Form der mündlichen Leistungserhebung, die – anders als der Gedichtvortrag – für nahezu alle Fächer der Realschule infrage kommt. Ab der Jahrgangsstufe 5 entwickeln die Schülerinnen und Schüler progressiv die erforderlichen Kompetenzen, um Themen und Sachverhalte strukturiert, sachgerecht und adressatenorientiert überzeugend darzustellen, wobei der Einsatz geeigneter Visualisierungstechniken und Präsentationsmedien zunehmend bedeutsamer und differenzierter wird. In diesem Zusammenhang stellt auch das „klassische“ Referat eine Möglichkeit für eine mündliche Leistungserhebung dar.

Unerlässlich ist immer, den Schülerinnen und Schülern nicht nur den Zweck des Referats zu erklären, sondern auch dessen sinnvollen Aufbau zu vermitteln und Hilfestellungen zu geben. Ein interessanter Vortrag wird bei den eigentlichen Adressaten – das sind im Unterrichtsalltag vor allem die Mitschülerinnen und Mitschüler – zu deutlich mehr Aufmerksamkeit führen. Zu diesem Zweck kann die Lehrkraft selbst ein kurzes Beispiel-Referat halten (oder notfalls auf ein Video zurückgreifen). Hier, wie bei allen anderen Formen mündlicher Leistungserhebungen, ist es wichtig festzuhalten, dass die von den Schülerinnen und Schülern geforderten Gütekriterien selbstverständlich im Unterricht selbst thematisiert und eingeübt worden sein sollten. So werden klassische Fehler vermieden, wie der viel zu schnell und „frei“ (im Sinne von auswendig gelernt!) vorgetragene Text, an den sich erst am Ende ein Zeigen von Bildern oder Erklären eines Plakats anschließt. Solche Fehlerquellen – bzw. im Umkehrschluss Gütekriterien – sollten der Klasse bekannt sein, bevor es an die Erarbeitung eines Themas geht. Ein bloßes Vorgeben des Themas wird kaum zu zufriedenstellenden Ergebnissen führen.

23 § 19 Abs. 6 RSO stellt an das Fach Deutsch die Anforderung von mindestens einem mündlichen Leistungsnachweis im Sinne des § 19 Abs. 4 RSO pro Schulhalbjahr.

Bei der **Bewertung** spielen drei zentrale Bewertungsbereiche eine Rolle. Die zugehörigen Kriterien können je nach Jahrgangsstufe und unterrichtlicher Schwerpunktsetzung unterschiedlich gewichtet und ergänzt werden:

- **INHALTLICHE KRITERIEN**

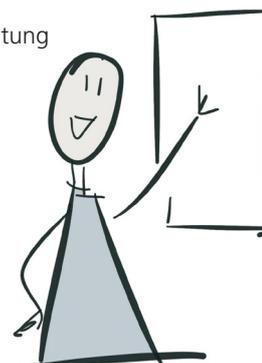
- übersichtliche Gliederung
- gelungener Einstieg und Schluss
- sachliche Richtigkeit
- Klärung von Zusammenhängen (z. B. auf Vorwissen zurückgreifen)
- Herausarbeitung des Wesentlichen und sinnvolle Schwerpunktsetzung
- Sicherheit bei Rückfragen
- Beachtung der Zeitvorgabe
- ggf. Qualität der Quellen
- ...

- **RHETORISCHE UND SPRACHLICHE KRITERIEN**

- deutliche Aussprache, passende Lautstärke, Stimmmodulation, angemessenes Sprechtempo
- freier Vortrag mit Blickkontakt zum Publikum
- „Einbeziehung“ des Publikums
- Verwendung der Standardsprache
- verständliche Wortwahl, sprachliche Gewandtheit und Sicherheit
- angemessene Bewegung im Raum, gezielter Einsatz von Mimik, Gestik und Körperhaltung
- nötige Ernsthaftigkeit
- ...

- **VERANSCHAULICHUNG UND MEDIENEINSATZ**

- Visualisierung wesentlicher Inhalte; keine „Materialschlacht“
- abwechslungsreicher Einsatz von Medien an sinnvoller Stelle
- Qualität der Medien (z. B. Plakat fehlerfrei, gut lesbar, nicht überladen)
- Beherrschung der technischen Mittel
- Einbeziehen der Mitschülerinnen und Mitschüler
- ...



Als vorteilhaft hat sich erwiesen, den Schülerinnen und Schülern eine Liste mit vereinfachten Bewertungshilfen auszuteilen und sie Punkte verteilen zu lassen. Auf diese Weise folgen sie dem Vortragenden deutlich aufmerksamer, verinnerlichen die wesentlichen Kriterien und üben sich in der Feedbackkultur, wenn sie sich angemessen und kriterienorientiert zum Vortrag äußern.

Beispiel

Name: Max M.		Thema: Mein größter Held / Meine größte Heldin: Sophie Scholl				
Pro Spalte können max. 3 Punkte vergeben werden.	Inhalt		Sprache	Auftreten	Medieneinsatz	Summe
	informativ, aber nicht überladen; gut gegliedert	gut vermittelt und erklärt, Zusammenhänge hergestellt, interessant	frei, flüssig, verständlich (Lautstärke + Aussprache), nicht zu schnell	sicher, ruhig, nötiger Ernst, Blickkontakt	passend, abwechslungsreich, gut les-, hör-, sichtbar (Karten, Fotos ...)	
	3	3	1	2	2	11
An deinem Vortrag hat mir besonders gut gefallen: Viele spannende Infos; die Hintergründe zur damaligen Zeit waren wichtig! Gute Tonaufnahmen!						
Das solltest du beim nächsten Mal besser machen: Du musst deutlicher und viel langsamer sprechen; mach mal Pausen. Und fuchtele nicht so mit deinen Händen herum.						

Hilfreich kann auch sein, den Schülerinnen und Schülern für die Vorbereitung eine Checkliste an die Hand zu geben. In vielen Lehrwerken gibt es Beispiele hierfür bzw. vieles ergibt sich aus den zuvor angeführten Kriterien, daher werden hier nur exemplarisch einige Fragen genannt, die sich die Schülerinnen und Schüler vor, während und nach der Vorbereitung stellen sollten:

Checkliste für die Vorbereitung auf ein Referat

- Was will ich mit dem Referat erreichen?
- Wen spreche ich an?
- Habe ich in das Thema interessant eingeführt?
- Ist mein Aufbau (Einleitung, Hauptteil, Schluss) ausgewogen und erkennbar?
- Ist mein Stichwortzettel übersichtlich, knapp, gut lesbar?
- Gelingt es mir, über kurze Phasen frei zu sprechen?
- Ist die Reihenfolge der Inhalte logisch?
- Habe ich alle wichtigen Aspekte berücksichtigt?
- Habe ich auf meinem Stichwortzettel markiert, wann ich welches Medium einsetze?
- An welchen Stellen kann ich das Publikum einbeziehen?
- Habe ich genügend veranschaulichendes Zusatzmaterial (wie Zitate, Gegenstände, Bilder, Filmausschnitte etc.)?
- Vereinfache ich wichtige bzw. komplizierte Inhalte (z. B. durch Skizzen, Schaubilder etc.)?
- Kann ich die vorgegebene Zeit einhalten? (Probevortrag!)
- Spreche ich laut und deutlich? Stehe ich aufrecht (beides vor dem Spiegel üben)?
- ...

Als Alternative zum „klassischen“ Referat bietet sich in den höheren Jahrgangsstufen auch der **„Wochenbericht“** an. Hier verfolgen ein bis zwei Schülerinnen und Schüler für eine Woche die Nachrichten in TV, Zeitungen, Radio und dem Internet und stellen wenige Tage darauf die wichtigsten Ereignisse vor – gegliedert nach Schwerpunkten, die vorher mit den Schülerinnen und Schülern abgestimmt werden sollten, z. B. die Bereiche Innen- und Außenpolitik, regionale und lokale Nachrichten, Sport und Wirtschaft. Aufwendiger Medieneinsatz erscheint hier sekundär, meist reicht ein Plakat über den Zeitraum mit entsprechenden Fotos, Karten usw. Vorteile dieses Wochenplans sind, dass die Schülerinnen und Schüler sich für eine gewisse Zeit intensiv mit aktuellen Nachrichten auseinandersetzen, dabei ihr Allgemeinwissen verbessern (das z. B. auch in Vorstellungsgesprächen relevant ist), auch da sie selbst von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern über Wochen mit weiteren Informationen versorgt werden, und zu guter Letzt gibt es dieses Referat wegen seiner Aktualität nicht fertig im Internet zu beziehen. Da auch andere Fächer (Sozialkunde, BwR) oft diese Möglichkeit nutzen, ist eine enge Absprache mit den Fachkolleginnen und Fachkollegen wichtig.

Eine weitere Variante zum Referat ist das **Entnehmen und Präsentieren von Informationen aus Sachtexten**. Nach der bekannten 6-Schritt-Lesemethode liest jede Schülergruppe einen Text mehrmals durch und stellt sich gegenseitig Fragen dazu, um zu eruieren, ob der Inhalt verstanden wurde. Im zweiten Schritt markiert sie Schlüsselwörter, im dritten teilt sie den Text in Sinnabschnitte und findet für jeden davon Zwischenüberschriften. Anschließend fasst sie den Text anhand der Zwischenüberschriften schriftlich zusammen und erklärt im fünften Schritt, was sie durch den Text Neues gelernt hat. Wenn die Schülerinnen und Schüler dann ihre Ergebnisse der Klasse vortragen – hierzu gehört auch die Begründung der Ergebnisse, z. B. warum man sich für bestimmte Schlüsselwörter entschieden hat – kann dies als mündlicher Unterrichtsbeitrag auch benotet werden. Da die Erarbeitung kurzfristig im Unterricht geschieht, liegt es nahe, die Note weniger stark zu gewichten als ein „klassisches“ und lange vorbereitetes Referat.

7.2 Gedichtvortrag

Der Gedichtvortrag geht einher mit Sprecherziehung und Ausdrucksschulung. Gerade in den unteren Jahrgangsstufen erlebt die Lehrkraft immer wieder, dass die Kinder von sich aus fragen, ob sie das gelesene Gedicht auswendig lernen dürfen. Als Leistungserhebung auch in den höheren Jahrgangsstufen bieten sich beispielsweise folgende Formen an:

Das auswendige Vortragen eines Gedichts

Die wichtigsten Kriterien sind hierfür

- *Gestik und Mimik*
- *Sprechtempo*
- *Pausen*
- *Lautstärke*
- *Modulation*
- *Betonung*
- *flüssiger und relativ fehlerfreier Vortrag* (gerade in unteren Klassen sollte sich ein gelegentliches Stocken nicht allzu negativ auf die Note auswirken)

Das Gedicht sollte einen zumutbaren Umfang nicht übersteigen. Es ist auch denkbar, nur einen Teil zum Lernen aufzugeben, oder mehrere Schülerinnen und Schüler dürfen sich einen längeren Text gleichmäßig aufteilen und gemeinsam vortragen. Um nicht immer dasselbe Werk zu hören, könnte man in den Vorstunden mehrere Gedichte behandeln und den Schülerinnen und Schülern die Wahl lassen, alternativ können die Schülerinnen und Schüler selbst einen zum Unterrichtsthema passenden lyrischen Text von angemessenem Umfang suchen und vorschlagen.

Immer wieder wird man von Schülerinnen und Schülern die berechtigte Frage hören, ob man das Gedicht denn selbst auch auswendig könne. Um hier mit gutem Beispiel voranzugehen und nicht im Laufe der Zeit zu vergessen, was das Lernen eines Gedichts an Aufwand bedeutet, sollte auch die Lehrkraft in der Lage sein, ein Gedicht frei und ansprechend vorzutragen.

Das Präsentieren eines Gedichts

Soll ein Gedicht präsentiert werden, geht dem eine intensivere persönliche Auseinandersetzung mit ihm voraus:

- Die Schülerinnen und Schüler wählen selbst ein Gedicht aus (zur Erleichterung ggf. aus einer vorbereiteten Sammlung).
- Sie begründen die Auswahl, indem sie darauf eingehen, weshalb das Gedicht sie anspricht, welche Stelle oder Aussage ihnen besonders gefällt, ggf. missfällt oder fragwürdig erscheint.
- Sie recherchieren zur Autorin bzw. zum Autor und zu den Hintergründen des Gedichts (z. B. biografische Bezüge, Entstehungszeit, Deutung des Gedichts).
- Sie überlegen sich, wie die getroffene Auswahl, das Gedicht und die gewonnenen Erkenntnisse sinn- und wirkungsvoll präsentiert werden können (z. B. freier Vortrag mit Hintergrundmusik, kombiniert mit passenden Bildern).

Bewertungskriterien könnten sein:

- sinnvoller Aufbau
- Nachvollziehbarkeit der getroffenen Gedichtwahl
- wirkungsvoller Gedichtvortrag
- passende Veranschaulichung bzw. Präsentation (z. B. mittels Bildern, Musik etc.)
- Informationsgehalt zu Autorin/Autor, Hintergründen und Deutung des Gedichts



In den höheren Jahrgangsstufen kann die Lehrkraft eine Reihe von Werken zur Auswahl vorschlagen, damit ein gewisser Anspruch gewährleistet ist.

7.3 Vorlesen

Sinnentnehmendes und sinngestaltendes Lesen sind miteinander verwoben. Letzteres gelingt nur dann überzeugend, wenn die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, einem Text Sinn zu entnehmen, seinen Inhalt zu erfassen und richtig einzuordnen.

Der LehrplanPLUS fördert die Kompetenzen des Vorlesens und Vortragens eigener oder vorgegebener Texte über die einzelnen Jahrgangsstufen hinweg und führt in diesem Zusammenhang auch relevante Gütekriterien an, zum Beispiel:

- gelegentlicher Blickkontakt
- Beachtung von Gliederungssignalen im Text
- Einsatz geeigneter sprachlicher Ausdrucksmittel (z. B. Pausen, Lautstärkenwechsel, Sprechtempo, Betonung)
- Einsatz außersprachlicher Mittel (z. B. Mimik, Gestik)

In diesem Zusammenhang sei auch auf den jährlich stattfindenden Vorlesewettbewerb des Deutschen Buchhandels hingewiesen. Auf der entsprechenden Internetseite www.vorlesewettbewerb.de finden sich hilfreiche Anregungen zur Bewertung einer Vorleseleistung. Folgende Richtlinien sind bei einem zu Hause vorbereiteten Text natürlich etwas strenger anzulegen als bei einem Fremdtex, der erstmals im Unterricht gelesen wird. Es bietet sich die Kombination des Vorlesens eines vertrauten und eines noch unbekanntes Textes an.

- **Heranführen an den Text (Bewertung nur bei einem bekannten Text)**
 - Ist die Textstelle so sinnvoll ausgewählt, dass sie den Zuhörern einen Eindruck des Buches vermittelt?
 - Kann die Schülerin bzw. der Schüler eine gute Zusammenfassung bis zum Beginn der Lesestelle vermitteln?
- **Vorlesetechnik**
 - deutliche Aussprache
 - angemessene Lautstärke
 - sinngemäße Betonung
 - passendes Lesetempo
(Hinweis an die Schülerinnen und Schüler: Versprecher sind keine Katastrophe und werden nur dann, wenn sie gehäuft auftreten, bewertet.)
- **Interpretation und Textgestaltung**
Vermittlung von Stimmungen und Gefühlen (mithilfe von Betonung, Gestik, Mimik), aber keine „schauspielerische Leistung“

Sämtliche Unterlagen wie Bewertungsbogen, Grundsätze der Bewertung, Vorlesetipps etc. stehen auf der Internetseite www.vorlesewettbewerb.de zum Download zur Verfügung.

Um den Schülerinnen und Schülern die Aufregung und Angst zu nehmen, was sich beides negativ auf die Leistung auswirken kann, ist die „**Leserunde**“ eine bewährte Methode, von Schülerinnen und Schülern Noten beim Lesen eines unbekanntes Textes zu machen.

Vorbereitung

- einen langen Text in Abschnitte unterteilen und auseinanderschneiden
- die Abschnitte auf Kartons kleben; jeweils der letzte Satz soll auch der erste des folgenden Abschnitts sein
- Papierstreifen mit Teilüberschriften zu den jeweiligen Abschnitten vorbereiten
- ebenso Begriffskärtchen mit den Namen der Hauptfiguren, wichtigen Ortsnamen oder Zeitangaben

Verlauf

- Kreis bilden (bei Platzmangel: vordere Schülerinnen und Schüler drehen sich um, damit sie besser zu hören sind)
- Ca. acht bis zehn Schülerinnen und Schüler erhalten Abschnitte mit dem zu lesenden Text. Ihre Aufgabe ist es, zum richtigen Zeitpunkt mit dem Lesen zu beginnen. Deren Leseleistung ist Gegenstand der Benotung.
- Weitere ca. acht bis zehn Schülerinnen und Schüler erhalten die Teilüberschriften und befestigen sie dann während des Leseprozesses an der Tafel, wenn der Vortrag es verlangt.

- Ebenso machen es die Schülerinnen und Schüler mit den Begriffskärtchen.
- Sind noch Schülerinnen und Schüler „übrig“, dürfen diese am Ende die Leserunde nacherzählen und eventuell falsch befestigte Kärtchen umhängen.

Vorteile

- Viele Schülerinnen und Schüler sind aktiv, trotzdem gibt es wenig Unruhe (selbst beim Laufen).
- Die Lehrkraft ist im Hintergrund und kann in Ruhe die Leseleistung wahrnehmen und bewerten, ohne dass die Schülerinnen und Schüler einer deutlich spürbaren Prüfungssituation ausgesetzt sind.
- Die vorgelesenen Texte eignen sich in den folgenden Stunden gut für Textarbeit, Nacherzählungen oder Inhaltsangaben.

Hinweise zur Benotung des Lesens

Das Vorlesen eines Textes stellt – je nach Jahrgangsstufe²⁴, Komplexität, Bekanntheit oder Unbekanntheit des Textes – eine relativ überschaubare Leistungsanforderung dar. Aus diesem Grund und auch um die schriftlichen Leistungsnachweise nicht zu entwerten, sollten Vorlese-Noten im Vergleich zu aufwendigeren mündlichen Leistungen zurückhaltender gewichtet werden. So kann man beispielsweise im Lauf eines Schuljahrs zwei Vorleseleistungen benoten und die Noten jeweils deutlich geringer (z. B. $\frac{1}{4}$) gewichten.

7.4 Szenisches Spiel

Der Fachlehrplan führt vielfältige Formen des szenischen Spiels an, wie z. B. das Rollenspiel ausgehend von literarischen Texten oder Situationen des Alltags, die Pantomime oder das Standbild. Hierbei soll das Repertoire an stimmlichen (z. B. Aussprache, Lautstärke, Sprechtempo), sprachlichen (z. B. Wortschatz) und körpersprachlichen (z. B. Mimik, Gestik, Haltung, Bewegung) Mitteln genutzt werden, um Stimmungen, Gefühle, Einstellungen und Charaktereigenschaften zum Ausdruck zu bringen, spielerisch Handlungen und Gesprächsverläufe zu erproben und zu reflektieren. Für das Gelingen ist ein vertrauensvoller, wertschätzender und von wechselseitigem Respekt geprägter Umgang miteinander unerlässlich. Selbst wenn dieser gegeben ist, sollte mitbedacht werden, dass es nicht eines jeden Schülers oder einer jeden Schülerin Sache ist, unter bewusstem Körpereinsatz etwas „extrovertiert“ vor anderen zur Darstellung zu bringen, und die Ansprüche deswegen auch nicht zu hoch angesetzt werden.

Gleichwohl können auch Beiträge des szenischen Spiels benotet werden. Dafür ist es wichtig, die Schülerinnen und Schüler im Vorfeld mit den entsprechenden Anforderungen vertraut zu machen und die jeweiligen Spiel- oder Darstellungsformen einzüben.

Der folgende Feedbackbogen zum Rollenspiel ist bewusst allgemein gehalten, da die Kriterien je nach konkretem Spiel- und Rollenauftrag variieren und eventuell noch modifiziert und konkretisiert werden müssen.



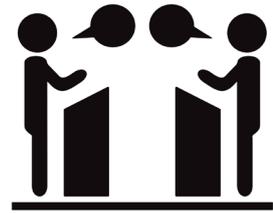
© iStockphoto.com/
kadirkaba

²⁴ Die Bewertung des Vorlesens ist grundsätzlich auch in den höheren Jahrgangsstufen möglich, wobei durch die Wahl eines anspruchsvollen Textes und erhöhte Anforderungen an die sprachliche Artikulation und Gestaltung ein altersgemäß angemessenes Niveau gewährleistet sein sollte.

Feedbackbogen zum Rollenspiel			
Name:	Rolle/Figur:		
Glaubwürdigkeit bzw. Überzeugungskraft der Rolle/Figur			
a) Die inhaltlichen Vorgaben wurden beachtet und sinnvoll umgesetzt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
b) Stimmungen und Gefühle wurden glaubwürdig transportiert.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
c) Einstellungen und Charaktereigenschaften wurden deutlich zum Ausdruck gebracht.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Körpersprache			
a) Mimik und Gestik wurden angemessen eingesetzt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
b) Körperhaltung und Bewegung entsprachen der Rolle und wurden passend eingesetzt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Sprachliche und stimmliche Gestaltung			
a) Die Schülerin/Der Schüler sprach laut und deutlich genug.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
b) Das Sprechtempo war angemessen (nicht zu schnell, nicht stockend, Pausen bewusst eingesetzt).	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
c) Die sprachliche Darstellung (z. B. Stil, Wortschatz) passte zur Rolle.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Besonders gelungen war _____ _____ _____			
Verbessern könnte man _____ _____ _____			
Raum für weitere Notizen _____ _____ _____			

7.5 Debatte

Eine Debatte ist ein konzentriertes, sachbezogenes Gespräch zur Beantwortung einer Entscheidungsfrage, das nach festen Regeln geführt wird. Da die Entscheidungsfrage nur mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden kann, vertreten die Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer die jeweils unterschiedlichen Positionen (Ja/Pro bzw. Nein/Kontra).



© iStockphoto/
Ali Alakbarl

7.5.1 Bildungspotenzial

Das Debattieren fördert

- die sprachliche und kommunikative Kompetenz,
- die Meinungsbildung und politische Bildung in der Auseinandersetzung mit aktuellen und insbesondere (gesellschafts-)politischen Streitfragen,
- die Medienkompetenz durch die zur Vorbereitung erforderliche eigenständige Recherche zu einem Thema,
- die Persönlichkeitsbildung durch den gegenseitigen Austausch und die Befähigung zum Perspektivenwechsel,
- die Selbstsicherheit durch die Vertiefung der Argumentationstechnik und die freie Rede vor einem größeren Publikum,
- die Teamfähigkeit durch das gemeinsame Ringen um Standpunkte.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass das Debattieren viele auch fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele verfolgt und durch die Verflechtung mit anderen Lernbereichen des Deutschunterrichts nicht nur Kompetenzen aus dem Lernbereich 1 „Sprechen und Zuhören“ fördert, wo es ab der Jahrgangsstufe 8 auch explizit vorgesehen ist. Darüber hinaus eröffnen sich auch Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit anderen Fächern, wie z. B. Ethik, Sozialkunde oder Geschichte.

7.5.2 Durchführung

Es hat sich bewährt, sich bei der Durchführung einer Debatte an den Regeln des bundesweiten Wettbewerbs „Jugend debattiert“ (www.jugend-debattiert.de) zu orientieren²⁵. Im Folgenden wird der Ablauf knapp skizziert. Für weiterführende Informationen sei auf die im Servicebereich von LehrplanPLUS verfügbare Handreichung [„Argumentieren und Debattieren – Schwerpunkt ‚Sprechen und Zuhören‘“](#) und die Literaturangaben am Ende verwiesen.

• THEMA

Debattiert werden aktuelle, insbesondere (gesellschafts-)politische Streitfragen, die immer eindeutig mit „Ja“ oder „Nein“ zu beantworten sind. Daher bietet es sich an, die Themen immer als „Soll-Fragen“ zu formulieren (z. B.: „Sollen ungesunde Lebensmittel stärker besteuert werden?“, „Sollen Jugendliche verpflichtet werden, bereits Altersvorsorge zu betreiben?“, „Soll die private Verwendung von Feuerwerken an Silvester verboten werden?“).

Um Missverständnisse zu vermeiden, sollten Themenformulierungen keine Negationen enthalten (also nicht: „Sollte das aktive Wahlrecht bei Kommunalwahlen nicht auf 16 Jahre gesenkt werden?“ → sondern: „Sollte das aktive Wahlrecht bei Kommunalwahlen auf 16 Jahre gesenkt werden?“)

• TEILNEHMERINNEN/TEILNEHMER

Jeweils vier Schülerinnen bzw. Schüler treten an, zwei sprechen sich für, zwei gegen das Gefragte aus. Die Debatte läuft ohne Gesprächsleitung oder Moderator.

• ABLAUF

Eine Debatte erfolgt stets in der genauen Abfolge der folgenden drei Teile:

Eröffnungsrunde → *individuelle Beantwortung der Streitfrage*

In der Eröffnungsrede wird die Streitfrage geklärt. Die Debattierenden beantworten sie jeweils aus ihrer Sicht, indem sie die für sie triftigsten Argumente anführen, ggf. an ihre Vorrednerin bzw. ihren Vorredner anknüpfen und ihr Statement in den Zielsatz münden lassen: „Aus diesen Gründen bin ich für bzw. gegen ...“

²⁵ Siehe auch: Gemeinnützige Hertie-Stiftung (Hrsg.): Jugend debattiert 2004. Begleitheft für Juroren, Frankfurt a. M. 2004. Im Internet sind verschiedene Videos verfügbar, die einen guten Einblick in den Ablauf von „Jugend debattiert“ vermitteln.

Freie Aussprache → *freies Austauschen von Argumenten für und wider*

Im freien Wechsel tauschen sich die Debattierenden über ihre Argumente aus, vertiefen und ergänzen diese, entkräften die der Gegenseite und beleuchten auf diese Weise das strittige Thema möglichst in all seinen relevanten Aspekten. Hier ist es wichtig, genau zuzuhören, um geschickt aufeinander Bezug nehmen zu können. Als günstig hat es sich erwiesen, wenn pro Redebeitrag ein Argument entfaltet wird.

Schlussrunde → *Beantwortung der Streitfrage unter Einbeziehung der neuen Erkenntnisse*

Die Debattierenden beantworten ein zweites Mal die Streitfrage, allerdings vor dem Hintergrund der geführten Debatte. Sie führen keine neuen Argumente an, sondern fassen zusammen und gewichten gegebenenfalls Argumente neu.

• REIHENFOLGE DER REDEBEITRÄGE

Vor Beginn der Debatte wird jeweils die Reihenfolge der Redebeiträge auf der Pro- bzw. Kontra-Seite festgelegt.

Eröffnungsrunde: Der erste Vertreter bzw. die erste Vertreterin der Pro-Seite beginnt, es schließt sich der erste Vertreter bzw. die erste Vertreterin der Gegenseite an, sodann folgt der zweite Vertreter bzw. die zweite Vertreterin der Pro-Seite, gefolgt vom zweiten bzw. der zweiten der Kontra-Seite.

Freie Aussprache: Hier erfolgt der Austausch im freien Wechsel.

Schlussrunde: Sie erfolgt in der gleichen Reihenfolge wie die Eröffnungsrunde.

• REDEZEIT

Eröffnungsrunde: pro Redner bzw. Rednerin zwei Minuten

Freie Aussprache: insgesamt zwölf Minuten

Schlussrunde: pro Redner bzw. Rednerin eine Minute

Diese Zeiten liegen dem Wettbewerb „Jugend debattiert“ zugrunde. Zu Übungszwecken können Eröffnungsrunde und freie Aussprache sinnvoll und proportional entsprechend gekürzt werden, z. B. jeweils um die Hälfte.

• ZEITWÄCHTER/ZEITWÄCHTERIN

Der Zeitwächter bzw. die Zeitwächterin achtet exakt auf die Einhaltung der oben genannten Zeiten. 15 Sekunden vor Ablauf einer Redezeit erfolgt ein akustisches Signal, welches das nahende Ende der Phase andeutet. Eines zweiten Klingelns bedarf es bei Überschreitung der Redezeit und ein Dauerton unterbindet schließlich das weitere Sprechen.

7.5.3 Bewertungskriterien

Für die Bewertung sind die folgenden vier Bereiche relevant:

• SACHKENNTNIS: Wie gut weiß der Redner bzw. die Rednerin, worum es geht?

Zum Beispiel

- Bewusstsein für die mögliche Bedeutsamkeit bzw. Tragweite eines Themas
- Grad der Sachkenntnis (breite, differenzierte und vertiefte Kenntnis)
- Richtigkeit der Informationen
- Aktualität des Kenntnisstandes

• AUSDRUCKSVERMÖGEN: Wie gut sagt der Redner bzw. die Rednerin, was er bzw. sie meint?

Zum Beispiel

- klare, verständliche Ausdrucksweise (z. B. Wortwahl, Satzbau, Standardsprache)
- gezielte Verwendung verbaler Ausdrucksmittel (z. B. Vergleiche, Metaphern, eingängige, originelle Formulierungen)
- bewusster Einsatz nonverbaler Ausdrucksmittel (Mimik, Gestik)
- gezielter Einsatz paraverbaler Ausdrucksmittel (z. B. Betonung, Lautstärke, Pausen, deutliche Artikulation, Stimmmodulation)

- **GESPRÄCHSFÄHIGKEIT: Wie gut geht der Redner bzw. die Rednerin auf die anderen ein?**

Zum Beispiel

- Beachtung der formalen Debattenregeln (z. B. Einhaltung der Redezeiten)
- Aufgreifen und Weiterentwicklung der Redebeiträge anderer
- passendes Anknüpfen an die Redebeiträge anderer und Eingehen auf diese
- Fähigkeit zuzuhören und sich am Gespräch zu beteiligen
- Blickkontakt zu den anderen Debattanten
- respektvoller Umgang
- Nachfragen

- **ÜBERZEUGUNGSKRAFT: Wie gut begründet der Redner bzw. die Rednerin, was er bzw. sie sagt?**

Zum Beispiel

- Glaubwürdigkeit und Nachvollziehbarkeit der vorgebrachten Argumente
- Vermeidung von Allgemeinplätzen und Pauschalaussagen
- Verwendung unterschiedlicher Begründungsmuster (z. B. wissenschaftliche Erkenntnisse, statistische Erhebungen, Erfahrung, Bezug auf normative Werte und Regeln)
- Entkräftung vorgebrachter Gegenargumente
- sicheres Auftreten

7.5.4 Praktische Tipps

- Ohne jeden Zweifel bietet die Debatte auch die Möglichkeit, die hierbei erbrachte Leistung zu bewerten. Als genuin mündliche Leistung erweitert und bereichert sie den Reigen konventioneller Formen der mündlichen Leistungserhebungen wie „Abfrage“, Referat etc. Die Durchführung als mündlicher Leistungsnachweis hat zudem den Vorteil, dass man die Debatte im Laufe eines Schuljahrs immer wieder genau an den Stellen einstreuen kann, an denen sich gleichsam von selbst streitbare Fragen ergeben (z. B. Soll es für Schülerinnen und Schüler der Realschule einen verpflichtenden „Führerschein“ zum richtigen Verhalten in sozialen Netzwerken geben?) und die Schülerinnen und Schüler entsprechend motiviert sind, anstatt sie wie bei einer Schulaufgabe en bloc durchzuführen. Daher wird man genau abwägen müssen, ob man die Debatte als kleinen Leistungsnachweis durchführt oder ggf. in Betracht zieht, mit ihr eine Schulaufgabe zu ersetzen (vgl. Modus-Maßnahme Nr. 17).
- In der Jahrgangsstufe 8 können die Schülerinnen und Schüler an die Methode des Debattierens herangeführt und die erforderlichen Grundfähigkeiten aufgebaut werden. Es bieten sich vielfältige Möglichkeiten des alters- und jahrgangsstufenangemessenen, unterrichtlich sinnvollen Einsatzes an und damit auch die Gelegenheit, eine „echte“ mündliche Note im Sinne eines kleinen Leistungsnachweises zu bilden. Ist beabsichtigt, in dieser Jahrgangsstufe eine Schulaufgabe durch eine Debatte zu ersetzen, bedarf es zum einen einer sehr fundierten Vorbereitung, um inhaltlich gehaltvolle und sprachlich differenzierte Debattenbeiträge zu erzielen, und zum anderen entsprechend „reifer“ Schülerinnen und Schüler.
- Soll eine Debatte als Modus-Maßnahme Nr. 17 durchgeführt werden und eine Schulaufgabe ersetzen, ist entsprechend § 3 Abs. 2 BaySchO die Zustimmung der Lehrerkonferenz und die des Elternbeirates (§ 15 Abs. 1 BaySchO) erforderlich.
- Von Anfang an ist auf Transparenz (→ Zeitplan, Bewertungskriterien) Wert zu legen. Erziehungsberechtigte sowie die Schülerinnen und Schüler sind über die geplante Durchführung der Debatte zu informieren (vgl. Art. 52 Abs. 1 BayEUG, § 18 Abs. 3 RSO).
- Da am Tag der Debatte, die eine Schulaufgabe ersetzt, keine Stegreifaufgabe oder Kurzarbeit geschrieben werden darf, kann in der gleichen Woche nur noch eine weitere Schulaufgabe angesetzt werden (vgl. § 18 Abs. 5 RSO, § 19 Abs. 7 RSO). Auch deshalb ist es wichtig, die in der jeweiligen Klasse unterrichtenden Lehrkräfte über das Vorhaben zu informieren.
- Zur Vorbereitung der Debatte als Form der Leistungserhebung bedarf es ca. zehn bis zwölf Unterrichtsstunden (je nach Intensität der Übungsphasen in Form von kleineren Debatteneinheiten).
- Die Themen sollten den Schülerinnen und Schülern zwei Wochen vor dem Debattentermin bekannt gegeben werden, damit ausreichend Zeit zur eigenen Recherche bleibt. Grundsätzlich kann die Themenstellung dergestalt erfolgen, dass entweder alle Gruppen dasselbe Thema bearbeiten oder aber alle oder nur manche Gruppen unterschiedliche. Eine Vergabe durch die Lehrkraft ist hierbei denkbar, die Themen können allerdings auch durch Zulosung auf die Schülerinnen und Schüler verteilt werden.
- Die inhaltsgleiche Verteilung einzelner Themen hätte bei der Erkrankung einer Schülerin bzw. eines Schülers den Vorteil, dass diese Lücke von Mitgliedern anderer Gruppen geschlossen werden könnte. Die Rollenverteilung wird in jedem

Fall erst am Präsentationstag zugelost.

- Die Schülerinnen und Schüler müssen sich im Vorfeld auf beide Seiten der Streitfrage vorbereiten. Auf diese Weise entwickeln sie ein vertieftes Verständnis für die unterschiedlichen Positionen und können später ihren eigenen Standpunkt mit entsprechenden Argumentationsstrategien gegen mögliche Einwände verteidigen oder diesen zuvorkommen.
- Die Gruppeneinteilung erfolgt erst am Debattentag selbst per Losverfahren; bei ungerader Schüleranzahl bildet man statt der Vierergruppen im Ausnahmefall Fünfergruppen.
- Die Schülerinnen und Schüler erhalten nach der Zulosung der Positionen 20 bis 30 Minuten Vorbereitungszeit in einem zu beaufsichtigenden Vorbereitungsraum, in dem nur diese vier Schülerinnen und Schüler arbeiten und sich austauschen können; eventuell angefertigte Notizen dürfen nicht in den Prüfungsraum mitgenommen werden.
- Die Debatte findet im Prüfungsraum statt: Anwesend sind neben den Debattierenden zwei Lehrkräfte, die als Jury fungieren, sowie ein Zeitwächter bzw. eine Zeitwächterin (Stoppuhr und Handglocke). Sofern die Störungsfreiheit garantiert ist, können bereits geprüfte Schülerinnen und Schüler als Publikum anwesend sein. Auf den Plätzen der Debattierenden stehen Papier und Stifte zur Verfügung, damit sie sich während der Debatte Notizen machen können. Die Verwendung weiterer Unterlagen ist nicht erlaubt.
- Fehlt in einer Gruppe krankheitsbedingt ein Schüler bzw. eine Schülerin, sollte ein bereits geprüfter Schüler bzw. eine bereits geprüfte Schülerin als Ersatz einspringen. Für den erkrankten Schüler bzw. die erkrankte Schülerin wird dann ein Nachtermin angesetzt, bei dem die anderen bereits geprüften Gruppenmitglieder außerhalb einer Bewertung mitdebattieren.
- Hat ein Schüler bzw. eine Schülerin längere Zeit gefehlt, sodass er bzw. sie die unterrichtliche Vorbereitung auf die Debatte nicht mitbekommen hat oder sich nach der Themenbekanntgabe nicht ausreichend vorbereiten konnte, stellt eine reguläre Schulaufgabe (z. B. Erörterung) die Ersatzform dar.

7.5.5 Bewertung

Die Debatte – sofern sie als Ersatz einer Schulaufgabe durchgeführt wird – wird in der Regel von zwei Lehrkräften bewertet: der Deutsch-Lehrkraft der Klasse sowie einer weiteren. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass gleichzeitig vier Schülerinnen und Schüler geprüft werden und das Verfolgen der Debattenbeiträge eine nicht unerhebliche Konzentrations- und Aufmerksamkeitsleistung abverlangt. Als günstig hat es sich in diesem Zusammenhang erwiesen, wenn die Debatte in zwei Parallelklassen vorbereitet und durchgeführt wird, sodass sich die beiden Deutsch-Lehrkräfte wechselseitig unterstützen können.

Während der Debatte wird ein Protokoll geführt, das den Debattenverlauf inhaltlich nachvollziehbar skizziert und zu jedem Debattanten bzw. jeder Debattantin in aussagekräftigen Stichpunkten Beiträge und Auffälligkeiten festhält. Der Protokollbogen auf S. 127 ist zur Nutzung aus Platzgründen auf DIN A3 zu vergrößern. Nach der Debatte tauschen sich die beiden Lehrkräfte über ihre Beobachtungen aus und bewerten die einzelnen Teilbereiche. Im Zweifelsfall ist die Einschätzung der die Klasse unterrichtenden Lehrkraft ausschlaggebend. Aus einer sich anschließenden kurzen schriftlichen Verbalbeurteilung gehen die wesentlichen tragenden Gründe für die erteilte Note hervor.

Nicht nur im Rahmen der unterrichtlichen Vorbereitung der Debatte, sondern auch im Rahmen des Leistungsnachweises empfiehlt es sich, den Schülerinnen und Schülern zusätzlich zum Bewertungsbogen ein konkretisierendes Feedback zu geben, damit sie wissen, was bereits ausreichend etabliert ist, woran sie künftig noch arbeiten können und was es zu optimieren gilt, beispielsweise in der Form²⁶:

- | | |
|--------------------------------------|------------------------------|
| 1. Beobachtung | „Aufgefallen ist mir ...“ |
| 2. Bewertung: Lob | „Gefallen hat mir ...“ |
| 3. Bewertung: Verbesserungsvorschlag | „Verbessern könntest du ...“ |
| 4. Konkreter Tipp | „Mein Tipp für dich ist ...“ |

Nach der Durchführung aller Debatten wird der Bewertungsbogen an die Schülerinnen und Schüler und zur Kenntnisnahme durch die Erziehungsberechtigten ausgehändigt.

Der Austausch über die Beobachtungen, die Fertigstellung des Protokolls und die abschließende Bewertung nehmen in der Regel 20 bis 30 Minuten in Anspruch.

²⁶ Siehe hierzu: *Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.): Argumentieren und Debattieren - Schwerpunkt „Sprechen und Zuhören“, München 2016, S. 12.*

Folgende vier Teilbereiche werden wie folgt skizziert und bewertet:

Punkte	Sachkenntnis	Ausdrucksvermögen
0	ungenügende Sachkenntnis, kein Informationsgehalt	äußerst ausdruckschwach, sprachlich sehr fehlerhaft
1	geringe Durchdringung der Inhalte, Schwächen überwiegen	ausdrucksarm, viele sprachliche Fehler, phrasenhaft
2	Darstellung vereinzelter Zusammenhänge, Sachkenntnis punktuell erkennbar	erkennbares Bemühen um Ausdruck, sprachlich unsicher
3	Erfassung des Problems, überwiegend folgerichtige Zusammenhänge, solide Sachkenntnis	Abwechslung im Ausdruck, angemessene Sprache, meist verständlich
4	genaue Kenntnis des Sachverhalts, sachliche Richtigkeit	anschaulich, flüssig und stringent, sprachlich sicher
5	ausgezeichnete Sachkenntnis, aktuelle und detaillierte Beispiele bzw. Belege	jederzeit angemessen, ausdrucksstark und anschaulich

Punkte	Gesprächsfähigkeit	Überzeugungskraft
0	nicht aktiv teilnehmend, überwiegend passiv, isoliert	nicht zielgerichtet und nicht nachvollziehbar
1	wenig zuhörend, überwiegend isoliert darstellend, noch zu passiv	wenig fokussiert, kaum Relevanz der Argumente
2	mitunter anknüpfend, wenig interagierend	mitunter mäßig überzeugend, vereinzelt fokussiert
3	meist adäquat reagierend und interagierend	meist zutreffend, teils Argumente abwägend
4	aufgeschlossen, anknüpfend und situativ passend	gut begründet, gut gewichtet und in Zusammenhänge eingeordnet
5	omnipräsent, flexibel und situativ reaktionsstark	in jeder Hinsicht überzeugend begründet, folgerichtig und nachvollziehbar

Möglicher Bewertungsmaßstab	
Punkte	
0 - 5	ungenügend
6 - 8	mangelhaft
9 - 11	ausreichend
12 - 14	befriedigend
15 - 17	gut
18 - 20	sehr gut

Gesprächsprotokoll zur Debatte vom _____, Klasse: _____

Streitfrage: _____

Name: Position	Name: Position	Name: Position	Name: Position
Eröffnungsrunde	Eröffnungsrunde	Eröffnungsrunde	Eröffnungsrunde
Freie Aussprache	Freie Aussprache	Freie Aussprache	Freie Aussprache
Schlusswort	Schlusswort	Schlusswort	Schlusswort
Gesamturteil	Gesamturteil	Gesamturteil	Gesamturteil

Unterschriften der Lehrkräfte: _____

Name: _____ Klasse: _____ Datum: _____

1. Schulaufgabe aus dem Fach Deutsch (Debatte)

Punkte	Sachkenntnis	Ausdrucksvermögen
0	ungenügende Sachkenntnis, kein Informationsgehalt	äußerst ausdruckschwach, sprachlich sehr fehlerhaft
1	geringe Durchdringung der Inhalte, Schwächen überwiegen	ausdrucksarm, viele sprachliche Fehler, phrasenhaft
2	Darstellung vereinzelter Zusammenhänge, Sachkenntnis punktuell erkennbar	erkennbares Bemühen um Ausdruck, sprachlich unsicher
3	Erfassung des Problems, überwiegend folgerichtige Zusammenhänge, solide Sachkenntnis	Abwechslung im Ausdruck, angemessene Sprache, meist verständlich
4	genaue Kenntnis des Sachverhalts, sachliche Richtigkeit	anschaulich, flüssig und stringent, sprachlich sicher
5	ausgezeichnete Sachkenntnis, aktuelle und detaillierte Beispiele bzw. Belege	jederzeit angemessen, ausdrucksstark und anschaulich

Punkte	Gesprächsfähigkeit	Überzeugungskraft
0	nicht aktiv teilnehmend, überwiegend passiv, isoliert	nicht zielgerichtet und nicht nachvollziehbar
1	wenig zuhörend, überwiegend isoliert darstellend, noch zu passiv	wenig fokussiert, kaum Relevanz der Argumente
2	mitunter anknüpfend, wenig interagierend	mitunter mäßig überzeugend, vereinzelt fokussiert
3	meist adäquat reagierend und interagierend	meist zutreffend, teils Argumente abwägend
4	aufgeschlossen, anknüpfend und situativ passend	gut begründet, gut gewichtet und in Zusammenhänge eingeordnet
5	omnipräsent, flexibel und situativ reaktionsstark	in jeder Hinsicht überzeugend begründet, folgerichtig und nachvollziehbar

20 - 18 = 1	17 - 15 = 2	14 - 12 = 3	11 - 9 = 4	8 - 6 = 5	5 - 0 = 6
-------------	-------------	-------------	------------	-----------	-----------

Gesamturteil: _____

Gesamtpunktzahl:

Note:

 Unterschrift der Erziehungsberechtigten

 Unterschrift Lehrkräfte

7.6 Die mündliche Prüfung im Fach Deutsch (Abschlussprüfung)

Vorüberlegungen

Die mündliche Prüfung im Anschluss an die schriftliche Abschlussprüfung ist im Fach Deutsch keine Seltenheit. Diese Tatsache ergibt sich daraus, dass die Schülerinnen und Schüler durch nur drei Schulaufgaben und mehrere Stegreifaufgaben sowie echte mündliche Noten während des Schuljahrs eine Jahresfortgangsnote erhalten können, die nicht unbedingt mit der eigentlichen „Aufsatznote“ übereinstimmt.

Nach § 36 RSO können sich Schülerinnen und Schüler der mündlichen Prüfung unterziehen, wenn sich Jahresfortgangsnote und vorläufige Prüfungsnote um eine Stufe unterscheiden und nach Auffassung des Prüfungsausschusses die schlechtere Note als Gesamtnote festzusetzen wäre. Die mündliche Prüfung ist eine Einzelprüfung, in der Regel dauert sie 20 Minuten und wird von der Lehrkraft abgenommen, die in der Abschlussklasse den Unterricht erteilt hat.

Dabei bezieht sich die Prüfung auf die in der Jahrgangsstufe 10 im Lehrplan angeführten Kompetenzerwartungen, die auch auf die der vorausgegangenen Jahrgangsstufen aufbauen.

Diese Prüfungsform ist in erster Linie ein Prüfungsgespräch. Den Schülerinnen und Schülern soll die Möglichkeit geboten werden, ihr Wissen in einen Gesamtzusammenhang zu stellen und entsprechend zu artikulieren. Ein reines Frage-Antwort-Verfahren ist hierzu wenig geeignet, vielmehr sollten die Fragen so gestaltet sein, dass der Schüler bzw. die Schülerin sich zusammenhängend äußern muss. Neben dem inhaltlichen Wissen kann der Prüfling so auch seine rhetorischen Kompetenzen (Wortwahl, Satzbau, Sprachstil) unter Beweis stellen und demonstrieren, dass er situations- und adressatengerecht kommunizieren kann.

Inhalte, die bereits im Schriftlichen verlangt wurden (z. B. pauschale Fragen zu Stoffsammlung und -ordnung, Aufbau eines Arguments), sollten die Prüfung ebenso wenig dominieren wie das detaillierte Abfragen biografischer Daten von Autoren oder literaturgeschichtlicher Feinheiten.

Es empfiehlt sich, mit den Prüfungskandidatinnen und -kandidaten im Vorfeld zu klären, in welchen Bereichen Schwerpunkte gesetzt werden. Da die Zeit zwischen Bekanntgabe der schriftlichen Prüfungsergebnisse und der Durchführung der mündlichen Prüfung nur wenige Tage beträgt, sollten die Schülerinnen und Schüler möglichst schon vor der schriftlichen Abschlussprüfung über Form und Ablauf der mündlichen Prüfung informiert sein, beispielsweise durch ein Informationsblatt wie das folgende:

Beispiel für eine Information über den Prüfungsstoff

Prüfungsstoff:

Der Stoff für die mündliche Prüfung umfasst alles, was im aktuellen Schuljahr behandelt wurde oder als Grundwissen bezeichnet werden kann (dazu zählen z. B. wichtige Rechtschreibregeln, Fachbegriffe usw.). Aus jedem der unten genannten Themenbereiche können Sie Fragen bzw. Aufgaben erhalten. Bedenken Sie dabei, dass nicht nur der **Inhalt Ihrer Antworten** Gegenstand der Bewertung ist, sondern auch **Ihre sprachliche Ausdrucks-** und die **zusammenhängende Darstellungsweise**.

Themenbereiche:

1. Textverständnis

Sie erhalten einen Textauszug und lesen ihn laut vor. Anschließend folgt ein Gespräch über den Text (über seinen Inhalt, die Textsorte, sprachliche Besonderheiten, Layout, ggf. begründete Stellungnahme zum Text).

2. Sprache untersuchen (Rechtschreibung, Grammatik)

Sie bekommen z. B. einen kurzen Fehlertext und verbessern Rechtschreib-, Satzzeichen- oder Grammatikfehler und begründen Ihre Korrekturen. Sie können gängige Fremdwörter richtig aufschreiben und ihre Bedeutung erklären. Sie kennen die wichtigsten Fachbegriffe in diesem Bereich (z. B. Satzarten, Wortarten, Nominalisierung usw.).

3. Literatur

Sie kennen die im Unterricht behandelten literarischen Strömungen, bedeutende Literatur-Nobelpreisträger und weitere besprochene Autorinnen und Autoren und deren Werke sowie die literarischen Gattungen und behandelten Textsorten.

4. Lektüre

Sie können über den Inhalt der Klassenlektüre(n) genau sprechen, die Hauptfiguren charakterisieren, kennen Unterschiede zur Verfilmung usw.

5. Argumentieren/freies Reden

Sie können zu einem aktuellen Sachverhalt Material auswerten (z. B. Karikatur), begründet Stellung nehmen, Ihre eigene Meinung darlegen.

6. Sonstiges (z. B. Projekt)**Bewertung:**

Im Anschluss an die mündliche Prüfung, die in der Regel 20 Minuten dauert, erfahren Sie Ihre hierbei erzielte Note.

Beispiele für ausgewählte Prüfungsfragen (in Anlehnung an das Informationsblatt)**1. Textbesprechung**

Lesen Sie den vorliegenden Textauszug vor. Nennen Sie die **Textsorte** und begründen Sie diese anhand von mindestens drei wesentlichen Merkmalen dafür. In den Zeilen x, y und z finden Sie **sprachliche Auffälligkeiten** – welche Wirkung erzielt der Verfasser mit ihnen, wie lauten ihre Fachbegriffe? Die Hauptperson steht vor einer schwierigen Entscheidung – welche Ratschläge würden Sie ihr mit auf den Weg geben?

2. Sprache untersuchen (Rechtschreibung, Grammatik)

Ermitteln Sie in den folgenden Sätzen die **Grammatik-, Rechtschreib- und Zeichensetzungsfehler!** Verbessern Sie und begründen Sie Ihre Ansicht!

Das freie reden in einer Prüfung fällt nicht allen Schülern leicht da viele Angst haben, etwas falsches zu sagen. Dabei sind die meisten Lehrer der Meinung, das das gar nicht so schlimm ist. Dennoch geben sich die meisten Kandidaten in der mündlichen Prüfung viel Mühe. Da sie sich unbedingt verbessern wollen.

Bei dem folgenden Beispiel sind die **Kommas** vorgeschrieben:

Mein Onkel fuhr das Auto, ein geleaster Kleinwagen, langsam und sicher.

Erklären Sie die Satzzeichenregel dazu. Wie heißt der grammatische Fachbegriff für die unterstrichene Passage? Was wurde in diesem Beispiel falsch gemacht? Verbessern Sie den Fehler und formulieren Sie eine Regel für dieses Problem.

Schreiben Sie die diktierten **Fremdwörter** richtig auf ein Blatt und erklären Sie die Bedeutung. Bilden Sie dann jeweils einen Beispielsatz, in dem Sie das Fremdwort korrekt verwenden.

Niveau – appellieren – sympathisch

3. Literatur

Lesen Sie das folgende Gedicht von August Stramm (aus: Der Sturm. Halbmonatsschrift für Kultur und die Künste, Nr. 21/22, 1915, S. 138) durch und tragen Sie es dann wirkungsvoll vor.

Sturmangriff

*Aus allen Winkeln gellen Fürchte Wollen
 Kreisch
 Peitscht
 Das Leben
 Vor
 Sich
 Her
 Den keuchen Tod
 Die Himmel fetzen.
 Blinde schlächtert wildum das Entsetzen.*

Thematik und sprachliche Gestaltung sind typisch für den **Expressionismus**. Begründen Sie.

Nennen Sie einen wichtigen deutschen **Literatur-Nobelpreisträger**. Stellen Sie ihn und sein literarisches Werk kurz vor.

Erklären Sie, unter welchen Bedingungen kritische **Autorinnen und Autoren während der NS-Zeit** lebten und arbeiteten. Welche Möglichkeiten gab es für sie? Beschreiben Sie das Wirken eines Autors/einer Autorin zu dieser Zeit.

Bertolt Brecht gilt als „Erfinder“ des Epischen Theaters. Stellen Sie sich vor, er hätte einen James-Bond-Film inszeniert; wie würde dieser wohl ausgesehen haben?

4. Lektüre

Fassen Sie kurz den Inhalt **Ihres Romans** (bzw. der Klassenlektüre, des Jugendbuchs) zusammen. Nennen Sie wesentliche Aspekte dieser Literaturgattung und weisen Sie diese an Ihrem Buch nach.

„**Der Vorleser**“ – erklären Sie den Titel. Beschreiben Sie das Verhältnis der beiden Hauptfiguren zueinander. Am Ende des Buches begeht die weibliche Hauptfigur Suizid. Nennen Sie Gründe für ihr Verhalten.

„**Das Parfum**“ – das Leben von Jean Baptiste Grenouille kann man in vier Abschnitte gliedern. Fassen Sie diese in groben Zügen zusammen. Mit welchen filmischen Mitteln gelang es dem Regisseur Tom Tykwer, die Welt der Gerüche zu visualisieren?

5. Argumentieren / Freies Reden

Vorlage einer **Karikatur** zu einem aktuellen Thema: Wie nennt man diese Darstellungsform? Beschreiben Sie diese in eigenen Worten. Was ist die zentrale Aussage dieser Karikatur?

„*Der Tourist zerstört, was er sucht, indem er es findet.*“ (Hans Magnus Enzensberger) – Erklären Sie das **Zitat** zum Thema „Massentourismus“ und beziehen Sie Stellung. Stellen Sie eine Region vor, auf die Ihrer Meinung nach dieses Zitat passt.

Tageszeitung oder Internet – „*Warum soll ich für viel Geld eine Tageszeitung abonnieren, wenn ich im Internet unglaublich viele Informationen bekommen kann?*“

6. Sonstiges (z. B. Projekt)

Stellen Sie Ihr Projekt zum Thema „...“ vor. Mit welchen Schwierigkeiten hatte Ihre Gruppe zu kämpfen? Worin liegt Ihr persönlicher Gewinn in diesem Projekt?

Das Prüfungsprotokoll

Bei jeder mündlichen Prüfung wird ein Protokoll geführt, mit dessen Hilfe sich auch im Nachhinein das Prüfungsgeschehen nachvollziehen lässt und dessen Aufzeichnungen als Tatsachengrundlage (z. B. Notizen, welche Antworten – auch falsche – der Prüfling gab und wie selbständig er dabei war) die abschließende Bewertung rechtfertigen.²⁷

Literaturhinweise

Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, Heft 26 (2011): Vorlesen und Vortragen

Fördergemeinschaft für das Schultheater an Realschulen in Bayern (Hrsg.): Bausteine Schultheater, Füssen 2017

Frank Hielscher, Ansgar Kemmann, Tim Wagner: Debattieren unterrichten, 6. Auflage, Seelze 2017

Kerstin Hillegeist, Marita Papst-Weinschenk: Lebendig vorlesen und vortragen. Konzepte und Impulse für den Deutschunterricht, Seelze 2021

Gemeinnützige Hertie-Stiftung (Hrsg.): Jugend debattiert 2004. Begleitheft für Juroren, Frankfurt a. M. 2004

Ansgar Kemmann, Tim Wagner: Debattieren lernen. Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler, 2. Auflage, Seelze 2016

Praxis Deutsch, Heft 199 (2006): Vorlesen und Vortragen

Stephan Rademacher: Protokolle und schriftliche Bewertungen rechtssicher formulieren, in: Schulverwaltung Bayern. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, Heft 10 (2016), S. 279–282

Ingo Scheller: Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II, 4. Auflage, Seelze 2016

Ingo Scheller: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis, 7. Auflage, Berlin 2016

[Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München \(Hrsg.\): Argumentieren und Deabttieren – Schwerpunkt „Sprechen und Zuhören“. Aktualisierter Auszug aus der ISB-Handreichung „Deutschunterricht – innovativ und kompetent“, München 2016](#)

Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Debattieren als Mittel der Sprachförderung. Übungsbeschreibungen, Arbeitsblätter, Redemittelkarten, München 2018, downloadbar unter: https://www.km.bayern.de/epa-per/Debattieren_2018/index.html

²⁷ Stephan Rademacher: Protokolle und schriftliche Bewertungen rechtssicher formulieren, in: Schulverwaltung Bayern. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, Heft 10 (2016), S. 279–282

8. Verstehend zuhören – Leistungsnachweise zur Überprüfung des Hörverständnisses



Der Bedeutung des Hörverständnisses in Alltag, Schule und Beruf gemäß sieht der Lehrplan-PLUS im Lernbereich „Sprechen und Zuhören“ unter dem Teilbereich „Verstehend zuhören“ auch eine systematische Schulung und Ausdifferenzierung entsprechender Kompetenzen vor. So sollen die Schülerinnen und Schüler nicht nur dazu befähigt werden, unterschiedlichen Hörtexten Informationen zu entnehmen, diese zu sichern, zu strukturieren und auf vielfältige Weise weiterzuverwenden, sondern Hörtexte auch hinsichtlich ihrer Funktionen, Gestaltungsmittel und Einbettung in eine Kommunikationssituation wahrzunehmen und zu untersuchen. Mit diesem Teilbereich erfährt das Spektrum der kompetenzorientierten Leistungsaufgaben eine Erweiterung mit deutlichem Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Um zu gewährleisten, dass der jeweilige Leistungsnachweis den Grundsätzen der Leistungserhebung und der Fachdidaktik, den Forderungen des Lehrplans sowie den Bestimmungen der Schulordnung entspricht, bedarf es einiger prinzipieller Vorüberlegungen.

8.1 Besonderheiten des Hörverstehens gegenüber dem Leseverstehen

Auch wenn beim Hörverstehen von Texten die Rede ist, darf nicht der falsche Schluss gezogen werden, die Anforderungen an das Hörverstehen seien die gleichen wie beim Leseverstehen. Darum sollen allem voran im Folgenden einige Besonderheiten des Hörverstehens skizziert werden:

- Während Leserinnen und Leser den Text in gedruckter Form vor sich haben und immer wieder auf ihn zurückgreifen können, müssen Hörerinnen und Hörer den Text während des Zuhörens erfassen (Verfügbarkeit vs. Flüchtigkeit der Informationen).
- Leserinnen und Leser können ihre Lese- und Rezeptionsgeschwindigkeit (z. B. langsames, wiederholtes Lesen) und damit verbundene Strategien der Informationsverarbeitung (z. B. Markieren von Textstellen, Nachschlagen von unbekanntem Wörtern) dem Text und ihren eigenen Bedürfnissen anpassen. Eine Hörerin bzw. ein Hörer vermag dies nicht („man kann nicht langsam hören“) oder nur sehr eingeschränkt (z. B. bei mehrmaliger Darbietung des Hörtextes oder der Möglichkeit zur selbstgesteuerten Unterbrechung bzw. Wiederholung der Darbietung). Den Hörerinnen und Hörern wird somit ein höheres Maß an automatisierter Informationsverarbeitung (einschließlich der Anwendung geeigneter Zuhörstrategien) abverlangt.
- Mit der Flüchtigkeit des Hörtextes geht auch eine sehr hohe Beanspruchung von Konzentrationsfähigkeit und Gedächtnisleistung einher. Die Inhalte eines Hörtextes werden zudem weniger wortwörtlich als vielmehr sinngemäß im Gedächtnis behalten.
- Während ein gedruckter Text den Leserinnen und Lesern durch Layoutmerkmale, Schrift- und Satzzeichen etc. auf den verschiedenen Ebenen (Text-, Satz-, Wortebene) fortwährend sowohl einen Überblick als auch vielfältige Verständnishaften bietet, begegnet den Hörerinnen und Hörern ein kontinuierlicher Lautstrom, den sie aufgrund ihres Sprach- und Weltwissens unmittelbar strukturieren und verarbeiten müssen. Für Menschen mit einer anderen Muttersprache kann das eine besondere Herausforderung darstellen. Hinzu kommt, dass aufgrund nicht verstandener oder undeutlich artikulierter Wörter schnell Missverständnisse entstehen können (z. B. „Verhörer“).
- Durch (non- und) paraverbale Merkmale (z. B. Artikulation, Betonung, Klangfarbe) sowie zusätzliche akustische Informationen (z. B. Hintergrundgeräusche, Musik) bietet ein Hörtext im Unterschied zum gedruckten Text vielfältige zusätzliche Informationen sowie Verständnis- und Interpretationshilfen. (Die Vorstellung räumlicher Relationen fällt in der Regel leichter.) Umgekehrt können auch typische Beeinträchtigungen auftreten (z. B. undeutliche Artikulation, Überlappung von Äußerungen der Sprechenden, Störgeräusche).
- Auch gilt es zu bedenken, ob es sich bei Hörtexten um konzeptionell schriftliche Texte (z. B. Vorlesen einer Kurzgeschichte, Hörbuch) oder konzeptionell mündliche Texte (z. B. Interview) handelt. Bei Letzteren kommen insbesondere die Merkmale gesprochener Sprache zum Tragen (z. B. Umgangssprache, Füllwörter, Wiederholungen, Ellipsen, weniger komplexe Syntax).

8.2 Hörstile

Hörverstehen ist eine zielgerichtete Aktivität. Die Aufmerksamkeit sowie die Art und Weise des Hörens (Hörstil) werden vom jeweiligen Ziel und Kontext des Zuhörens bestimmt.

- globales Hörverstehen: sich einen groben Überblick über Thema und Inhalt(e) des Hörtextes (z. B. Wer spricht zu wem, wie, wozu, wann und worüber?) verschaffen
- selektives Hörverstehen: sich auf bestimmte Informationen konzentrieren, die entsprechend der Zuhörabsicht als wichtig bzw. wesentlich erachtet werden
- detailliertes Hörverstehen: möglichst genau und umfassend sämtliche Informationen eines Hörtextes erfassen
- interpretierendes Hörverstehen: verstehen bzw. deuten impliziter Botschaften, Schlussfolgerungen ziehen

8.3 Phasen des Zuhörprozesses und Zuhörstrategien

Analog zu den Phasen des Leseprozesses kann man auch beim Hörverstehen drei Phasen unterscheiden und diesen passende Zuhörstrategien zuordnen. Diese Strategien sollten auch im Unterricht entsprechend gefördert werden.

Vor dem Zuhören

- störungsfreien äußeren Rahmen schaffen, Ablenkungsmöglichkeiten beseitigen
- sich (zur Einschätzung der erforderlichen Aufmerksamkeitsspanne) über die Dauer eines Hörtextes informieren
- erforderliche Materialien bereitlegen (z. B. Notizzettel, Stift)
- Vorwissen aktivieren (z. B. zum Thema, zur Textsorte, zum relevanten Wortschatz)
- Begleit- oder Zusatzinformationen einholen und nutzen (z. B. Cover oder Booklet eines Hörbuchs/-spiels, Radiosender)
- Erwartungshaltung aufbauen, den Inhalt antizipieren: Hypothesen anstellen (Worum wird es im Hörtext gehen? Was erwarte ich als Hörerin/Hörer?)
- Fragen bzw. Zuhörabsicht formulieren
- ggf. Höraufgaben lesen: z. B. Aufgabentyp erfassen, Schlüsselwörter markieren etc.
- ...

Während des Zuhörens

- sich das Gehörte wie in einem Film vorstellen
- sich Notizen machen
- auf Gliederungssignale achten (z. B. Aufzählungen, besondere akustische Signale)
- auf aufmerksamkeitssteuernde Signale achten (z. B. Hervorhebungen)
- ...

Nach dem Zuhören

- Inhalt visualisieren
- Inhalt mit eigenen Worten zusammenfassen
- sich über den Inhalt mit anderen austauschen
- Fragen formulieren
- ...

8.4 Kategorisierung von Hörtexten

Hörtexte lassen sich unterschiedlich kategorisieren, beispielsweise nach monologischen oder dialogischen Hörtexten.

Monologische Hörtexte

- Durchsagen
- Meldungen auf Anrufbeantworter
- Programmansage
- Lieder (Songs)

- Hörversionen literarischer Texte (Gedichte, Balladen, Märchen, Erzählungen, Hörbücher)
- Informationen in verschiedenen Alltagskontexten
- Nachrichten, Reportagen, Kommentare
- Reden
- informative Texte (z. B. (Kurz-)Vorträge, Vorlesungen, Features, Podcasts)
- ...

Dialogische Hörtexte

- Gespräche (alle Formen von direkter Kommunikation, z.B. am Telefon, in Verkaufs- und Beratungssituationen, bei touristischen Auskünften, Gespräche auf dem Pausenhof ...)
- Interviews
- Diskussionen
- Hörspiele
- ...

Aus der Fülle an möglichen Hörtexten ordnet der Lehrplan jeder Jahrgangsstufe unter Berücksichtigung der Kompetenzen und Inhalte aus den anderen Lernbereichen beispielsweise folgende „Textsorten“ zu:

Jgst.	Hörtexte
5	Kurzvorträge Gespräche in Alltagssituationen Kurznachrichten für Kinder Hörversionen von Märchen und Erzählungen, auch aus dem europäischen und außereuropäischen Kulturkreis
6	Gespräche Podcasts Kindernachrichten
7	Referate Gespräche Debatten, Diskussionen Rundfunkbeiträge Auszüge aus Hörbüchern
8	Vorträge Diskussionen komplexere Hörtexte: Erzählungen Kurzgeschichten Hörspiele Rundfunkbeiträge
9	Hörtexte komplexerer Art: Vorträge Diskussionen Reportagen Interviews Gesprächsrunden Auszüge aus Hörbüchern, Reden, Dokumentarfilmen
10	komplexere zusammenhängende Gesprächsbeiträge anspruchsvolle literarische Texte (z. B. Auszüge aus Hörbüchern) anspruchsvolle pragmatische Texte (z. B. Feuilletons, Reden)

8.5 Hinweise auf Audio-Quellen

Für geeignete Hörtexte gibt es unzählige **Quellen**. Die folgenden Hinweise haben daher nur exemplarischen Charakter:

Internet

www.kiraka.de (Jgst. 5/6)

Der Kinderradiokanal des WDR bietet vielfältige Audios zum Anhören und Herunterladen (z. B. Kindernachrichten, Thema des Tages, auch einige Hörspiele).

www.ohrka.de (Jgst. 5/6)

Das Hörportal für Kinder enthält zahlreiche Hörbücher (z. B. Die Schatzinsel, Die Alsterdetektive, Robinson Crusoe, Till Eulenspiegel, Baron Münchhausen, Märchen), die kostenlos heruntergeladen werden können.

www.kakadu.de (Jgst. 5/6)

Auf der Seite von Deutschlandradio findet sich eine große Auswahl an Kinderhörspielen und -podcasts.

www.br.de/kinder/index.html (Jgst. 5/6)

Die Seite „BR Kinder“ des Bayerischen Rundfunks stellt kindgerechte Audios und Videos bereit, z. B. unter der Rubrik „Frag mich! Die Nachrichten und ich“ oder „radioMikro unterwegs“.

www.ardaudiothek.de (v. a. höhere Jgst.)

Über die Audiothek der ARD ist ein breites Angebot von Hörspielen zugänglich, die insbesondere für höhere Jahrgangsstufen geeignet sind.

<https://mediathek.mebis.bayern.de> (alle Jgst.)

Die mebis-Mediathek bietet vielfältige Audios und Videos.

Arbeitsmaterialien mit Audio-CD

Almut Hoppe (Hrsg.): Wissen und Können. Standard Deutsch: Sprechen und Zuhören 9/10, 1. Auflage, Berlin 2007

Felix Reichel; Stefan Gnad: Kriminell gut hören, Deutsch 5–7. Fesselnde Hörspielkrimis mit differenzierenden Aufgaben zur Förderung Hörkompetenz, 3. Auflage, Augsburg 2018

Felix Reichel; Stefan Gnad: Kriminell gut hören, Deutsch 8–10. Fesselnde Hörspielkrimis mit differenzierenden Aufgaben zur Förderung Hörkompetenz, 1. Auflage, Augsburg 2018

Stefan Schäfer: Hörkompetenz-Training im Deutschunterricht. Authentische Hörtexte und vielfältige Aufgaben, Klasse 5/6, Donauwörth, 3. Auflage 2014

Stefan Schäfer: Hörkompetenz-Training im Deutschunterricht. Authentische Hörtexte und vielfältige Aufgaben, Klasse 7/8, Donauwörth, 3. Auflage 2014

Stefan Schäfer: Hörkompetenz-Training im Deutschunterricht. Authentische Hörtexte und vielfältige Aufgaben, Klasse 9/10, Donauwörth, 3. Auflage 2014

Hör mal! Hörverstehen trainieren. 7.–9. Schuljahr, Kerpen, 3. Auflage 2019

Audio-CDs

Bill Bryson: Eine kurze Geschichte von fast allem, München: Randhom House Audio, 2008

Stefanie Jentgens: Was ist los vor meiner Tür? 20 Geschichten der Besten zum 60. Geburtstag des Deutschen Jugendliteraturpreises, Jacoby & Stuart Verlag, 2016

Schäfer, Peter: Das große Hörbuch der Literaturgeschichte. Von Lessing bis Hemingway, Dortmund: IGEL-GENIUS, 2014

8.6 Konzeption von Leistungsnachweisen zur gezielten Überprüfung des Hörverstehens

8.6.1 Schulrechtlicher Rahmen

Die gezielte Überprüfung des Hörverstehens ist auf der Basis von § 17 RSO sowie § 19 RSO im Rahmen kleiner Leistungsnachweise möglich, beispielsweise als

- mündliche Leistung (z. B. einen literarischen Hörtext mündlich nacherzählen (vgl. D5 1.1), Informationen aus einem Feature zusammenfassen (vgl. D7 1.1))
- Stegreifaufgabe: siehe „Leistungsaufgabe: Hörtexten Informationen entnehmen“ im Servicebereich von LehrplanPLUS (D6 1.1 Verstehend zuhören)
- Kurzarbeit: siehe „Leistungsaufgabe: Techniken des Mitschreibens, Protokollieren“ im Servicebereich von LehrplanPLUS (D8: Diese Leistungsaufgabe verknüpft die Bereiche „Verstehend zuhören“, „Schreiben“ sowie „Sprachliche Strukturen untersuchen und reflektieren“)

Schulaufgaben zur Überprüfung des Hörverstehens sind entsprechend § 18 (4) RSO nicht möglich.

Allerdings gibt es vielfältige Schreibformen, bei denen auch das Hörverstehen eine mehr oder weniger wichtige Rolle spielen kann und zumindest indirekt bei der Bewertung des Schreibprodukts Berücksichtigung findet.

Beispiele

D7 3.2 „Die Schülerinnen und Schüler **verfassen, ausgehend von verschiedenen Vorlagen** (z. B. Texten, Bildern, ggf. auch Filmsequenzen), **eigene Texte** und beachten dabei inhaltliche Vorgaben (z. B. Erzählanfänge, Figurenkonstellationen) und formale Kriterien (z. B. Textsorte)“ **in Kombination mit D7 1.1** „Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Wirkung ausgewählter Gestaltungsmittel von Hörtexten und **entnehmen diesen** (z. B. Rundfunkbeiträgen oder Auszügen aus Hörbüchern) **wesentliche Informationen**, sichern sie (z. B. durch Zeitstrahl, Mindmap) und geben sie inhaltlich korrekt wieder.“

oder

D8 3.1 „Die Schülerinnen und Schüler **verfassen Protokolle** (auch mithilfe von Textverarbeitungsprogrammen) auf der Grundlage eigener Notizen und beachten dabei die formalen Vorgaben, um sie im Hinblick auf Aufbau und Funktion entsprechend zu gestalten“ **in Kombination mit D8 1.1** „Die Schülerinnen und Schüler **verfolgen Mitteilungen anderer** (z. B. in Vorträgen und Diskussionen) und **fertigen bei Bedarf geeignete Mitschriften an** (z. B. durch einfaches Protokollieren), um Informationen zu sichern und das Gehörte zu reflektieren“

oder

D9 3.2 „Die Schülerinnen und Schüler **verknüpfen Argumente**, die sie prüfen und gegeneinander abwägen, **planvoll zu einer Argumentationskette**. Sie **argumentieren** in offenen und geschlossenen Formen **auf der Basis von vorgegebenen Materialien** oder ausgehend von Fragen, die Texte aufwerfen“ **in Kombination mit D9 1.1** „Die Schülerinnen und Schüler **sichern Inhalte von Hör- und Filmtexten** komplexerer Art (z. B. Reportagen und Interviews, Gesprächsrunden in Rundfunk und Fernsehen, Auszüge aus Hörbüchern, Reden, Dokumentarfilmen) **strukturiert** (z. B. in Notiz- oder Protokollform), um erworbenes Wissen zu fixieren und **als Arbeitsgrundlage weiterzuverwenden** (z. B. für Diskussionen und Referate).“

8.6.2 Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler

Kompetenzaufbau bedeutet grundsätzlich Entwicklungsarbeit, die langsam, schrittweise, planvoll und durch kontinuierliches Üben erfolgt. Geprüft wird nur eine Leistung, auf deren Erbringung entsprechend vorbereitet wurde.

Je vertrauter Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Hörtexten und den spezifischen Anforderungen sind (z. B. Aufrechterhaltung der Konzentration, Anwendung von Zuhörstrategien wie etwa das Anfertigen von Notizen, siehe hierzu auch 8.3), desto größer ist auch der Spielraum, entsprechend – auch im Anspruchsniveau – unterschiedliche Aufgaben zu stellen.

8.6.3 Angebot von Orientierungshilfen vor der Darbietung des Hörtextes

Damit die Schülerinnen und Schüler sich auf den Hörtext einstellen, Vorwissen aktivieren, eine Erwartungshaltung aufbauen, konkrete Zuhörziele und damit verbundene Zuhörstrategien entwickeln können, ist es wichtig, ihnen knapp und präzise entsprechende Vorinformationen zu geben, beispielsweise zu Art (z. B. Rundfunkbeitrag, Ausschnitt aus einem Hörspiel)

und Thematik des Hörtextes, zur Anzahl und Dauer der Textdarbietung(en) (z. B. zur Einschätzung der erforderlichen Aufmerksamkeitsspanne) sowie zu konkreten Höraufträgen.

Als Beispiele seien Vorinformationen aus den Vergleichsarbeiten VERA 8 (IQB Berlin) von 2017 angeführt:

- „Du hörst jetzt einen Radiobeitrag des Senders Westdeutscher Rundfunk (WDR). Darin geht es um Redewendungen. Die Teilaufgaben 1 bis 7 werden während des Hörens bearbeitet. Lies dir die Teilaufgaben 1 bis 7 durch. Du hast dafür 1 Minute Zeit. Du hörst den Text nur einmal. Der Text ist 5 Min. und 20 Sek. lang. Bearbeite die Teilaufgaben 1 bis 7 beim Hören. Danach folgen noch weitere Teilaufgaben. Lies und bearbeite die Teilaufgaben 8 bis 10 nach dem Hören.“
- „Du hörst jetzt das Gedicht ‚Der Schnupfen‘ von Christian Morgenstern. Du hörst den Text einmal. Der Text ist 32 Sek. lang. Du kannst dir beim Hören Notizen machen. Deine Notizen werden nicht bewertet. Lies und bearbeite nach dem Hören die Aufgaben.“

8.6.4 Aufgabenformate

Bei der Konzeption eines Leistungsnachweises wird man eine dem Niveau der jeweiligen Jahrgangsstufe angemessene Mischung aus geschlossenen, halboffenen und offenen Aufgabenstellungen anstreben, mit denen globales, selektives, detailliertes und/oder interpretierendes Hörverstehen geprüft werden kann.

In diesem Zusammenhang ist sicher zu beachten, dass zum einen die Aufgaben hinsichtlich Umfang und Komplexität überschaubar und gut erfassbar bleiben und zum anderen den Schülerinnen und Schülern – insbesondere bei offenen Aufgabenformaten – auch genügend Zeit zur Bearbeitung zur Verfügung steht.

Hingewiesen sei auch darauf, dass Aufgabenstellungen, die durch die rein auditive oder audiovisuelle Textvermittlung nicht gelöst werden können, verständlicherweise unzulässig sind. Ein Aufgabenformat, bei dem beispielsweise zu klären ist, ob eine Detailinformation nicht im Hörtext enthalten ist (z. B. bei Aufgaben wie „Kreuze an, ob die Informationen richtig, falsch oder nicht im Text enthalten sind“) ist mit Blick auf das zu prüfende Hörverstehen nicht sinnvoll.

Geschlossene Aufgabenformate

- Multiple-Choice-Aufgaben
- Entscheidungsaufgaben (Richtig-Falsch-Aufgaben)
- zusätzliche (im Text nicht vorkommende) Wörter streichen
- aus Wortreihen auswählen
- Satzhälften verknüpfen
- richtige Reihenfolge bestimmen
- Namen und dazugehörige Aussagen verknüpfen
- ...

Halboffene Aufgabenformate

- Lücken füllen
- Tabellen, Raster, Listen, Steckbriefe vervollständigen
- Sätze vervollständigen
- vorgegebene Überschriften zuordnen
- Fehler (in der Transkription) identifizieren und verbessern
- Weg/Streckenführung in einem Plan ergänzen
- ...

Offene Aufgabenformate

- Fragen zum Text beantworten
- Inhalt des Textes oder einzelner Abschnitte in eigenen Worten wiedergeben
- zusammenfassende Überschriften für einzelne Abschnitte finden
- Ende eines Satzes oder Abschnittes vorhersagen
- ...

8.6.5 Überlegungen zur Darbietung des Hörtextes und der Aufgaben

Bei der Entscheidung, ob ein Hörtext ein- oder zweimal oder/und abschnittsweise dargeboten wird, sind verschiedene Aspekte – auch in ihrem Zusammenspiel – zu bedenken, z. B.:

- Länge des Hörtextes: Da die Informationen ausschließlich über den auditiven Kanal aufgenommen werden, empfiehlt es sich angesichts der erforderlichen Konzentration und Aufmerksamkeit und mit Blick auf die ohnehin begrenzte Arbeitszeit (Stegreifaufgabe 20 Minuten; Kurzarbeit 30 Minuten; das Hören des Hörtextes zählt zur Arbeitszeit), nicht zu umfangreiche Hörtexte zu verwenden und diese ggf. abschnittsweise zu präsentieren.
- Art des Hörtextes: Bei einem Rundfunkbeitrag (z. B. Ausschnitt aus einem Interview, Nachricht) entspricht es eher der authentischen Hörsituation, den Hörtext nur einmal darzubieten, als bei einem konzeptionell schriftsprachlichen Hörtext wie einem Auszug aus einem Hörbuch. (Bei Aufgaben zum Leseverstehen würde man den entsprechenden Printtext den Schülerinnen und Schülern nach der Einlesezeit auch nicht wegnehmen.)
- Inhaltliche, sprachliche und gestalterische Komplexität des Hörtextes: Je komplexer ein Hörtext ist, desto anspruchsvoller kann es bei einem nur einmaligen Hören sein, dem Hörtext zu folgen und keine Informationen zu überhören, sodass sich auch hier ein wiederholtes Hören anbietet.
- Aufgabenstellungen: Zielen Aufgaben beispielsweise vorrangig auf globales Hörverstehen, erscheint ein mehrmaliges Hören nicht unbedingt erforderlich, ebenso wenn bei genauer Kenntnis der Aufgabenstellung der Hörer seine Aufmerksamkeit auf die relevanten Aspekte fokussieren kann.
- Entlastungsfunktion: Die wiederholte Textdarbietung kann in einer Leistungssituation Stress vermindern und die Kompensation von Verständnislücken (z. B. durch Ablenkung bzw. Störgeräusche) ermöglichen, indem beim wiederholten Hören gezielt Zuhörstrategien angewandt werden.
- Vertrautheit im Umgang mit Hörtexten: Schülerinnen und Schülern, die noch wenig Erfahrung mit Hörtexten haben, kommt es entgegen, wenn sie einen Hörtext wiederholt hören, ebenso bei Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, insofern bei diesen der Automatisierungsgrad der Sprachverarbeitungsprozesse geringer sein kann.

Was den **Zeitpunkt der Aufgabendarbietung** betrifft, ist zu bedenken:

- Ein Darbieten der Aufgaben **vor dem Hören** entspricht der authentischen Zuhörsituation, insofern diese in der Regel mit einer konkreten Zuhörabsicht verknüpft ist. Diese beeinflusst die Verstehensleistung am stärksten, indem sie die Aufmerksamkeit entsprechend lenkt und die Anwendung geeigneter Zuhörstrategien erfordert.
- Damit das Einlesen in die Aufgabenstellungen und deren Beachtung und ggf. Bearbeitung während des Zuhörens nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen oder gar vom eigentlichen Zuhören ablenken, sollten diese leicht erfassbar bzw. überschaubar gehalten sein.
- Ein Darbieten der Aufgaben erst **nach dem Hören** dient – abgesehen von der knappen Vorabinformation bzw. Orientierungshilfe – einem unvoreingenommenen Zuhören bzw. der Konzentration auf den Hörtext an sich. Es setzt aber – je nach Komplexität des Hörtextes – voraus, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem genauen Zuhören durchaus vertraut sind und insbesondere die Weite ihres Aufmerksamkeitsfeldes (Auf welche unterschiedlichen Aspekte kann bei einem Hörtext überhaupt geachtet werden?) sowie ihre Behaltensleistung durch die Anwendung entsprechender Strategien (insbesondere durch das Anfertigen von Notizen) trainiert haben. Je spezieller und detaillierter die Informationen sind, die die nachfolgenden Aufgaben abprüfen, desto mehr wird vor allem die Merkfähigkeit bzw. Behaltensleistung geprüft. Entlastend kann in diesem Zusammenhang das wiederholte Hören wirken.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Überlegungen gilt es, auf der Basis des Lehrplans und entsprechend der unterrichtlichen Vorbereitung und Zielsetzung eines Leistungsnachweises die für die jeweilige Jahrgangsstufe und Lerngruppe angemessene Variante zu wählen, wobei auch die Kombination verschiedener Varianten denkbar ist.

8.6.6 Dokumentation

Analog zur Praxis in den Fächern der Fremdsprachen sollte für die sorgfältige Konzeption eines Leistungsnachweises, zur Erleichterung der Korrektur und für eine raschere Überprüfung im Nachhinein zu jedem Hörtext auch ein entsprechendes Transkript erstellt werden. Der bloße Verweis auf eine verwendete Quelle im Internet genügt nicht.

8.7 Lern- und Leistungsaufgaben im Servicebereich von LehrplanPLUS

Jgst. 5

[Ein persönliches Schreiben vorbereiten, verfassen, überarbeiten](#)

[Einfachen Hörtexten Informationen entnehmen](#)

[Hörtext „Hans im Glück“](#)

Jgst. 6

[Leistungsaufgabe: Hörtexten Informationen entnehmen](#)

Jgst. 7

[„Die Schwarzen Brüder“ – Hörspiel](#)

Jgst. 8

[Leistungsaufgabe: Techniken des Mitschreibens, Protokollieren](#)

[„Leichtes Gepäck“ – Hörverständnisaufgaben zu einem Song und Reflexion in weiterführenden Aufgaben](#)

Jgst. 9

[Gottfried Keller: Romeo und Julia auf dem Dorfe](#)

[Das Motiv der „Sehnsucht“ in Romantik und Gegenwart](#)

Jgst. 10

[Thomas Brussig: „Am kürzeren Ende der Sonnenallee“ – Hörverständnisaufgaben](#)

Literaturhinweise

Irmgard Honnef-Becker, Peter Kühn: Sprechen und Zuhören im Deutschunterricht. Bildungsstandards – Didaktik – Unterrichtsbeispiele, Tübingen 2019

Volker Bernius, Margarete Imhof (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis, Göttingen 2010

Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, Heft 46 (2016): Zuhören

Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, Heft 57 (2018): Hör-Texte im Literaturunterricht

Karla Müller: Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen, Seelze 2012

Bildquellenverzeichnis

Titelseite: © iStockphoto.com/Chinnapong
Seite 13, oben: © ClipDealer.com
Seite 13, unten: © iStockphoto.com/Patrayut
Seite 36: © ClipDealer.com
Seite 38: © iStockphoto.com/Leontura
Seite 49: © ClipDealer.com
Seite 52: © iStockphoto.com/VectOrOvich
Seite 100: ISB München
Seite 105: © iStockphoto.com/akuzone
Seite 108: © ClipDealer.com
Seite 116: ISB München
Seite 118: ISB München
Seite 120: © iStockphoto.com/kadirkaba
Seite 122: © iStockphoto.com/Ali Alakbarli
Seite 133: ISB München

Literaturverzeichnis

Jürgen Baumann: Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik, 3. Auflage, Seelze-Velber 2008

[Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen \(BayEUG\)](#) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31.05.2000 (GVBl. S. 414, 632, BayRS 2230-1-1K), zuletzt geändert durch § 1 des Gesetzes vom 5. Juli 2022 (GVBl. S. 308)

[Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus \(Hrsg.\): Kompetenzorientierte Leistungsaufgaben, Schulartübergreifender Leitfadens, München 2019](#)

[Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus \(Hrsg.\): Individuelle Unterstützung – Nachteilsausgleich – Notenschutz, München 2019](#)

Michael Becker-Mrotzek, Ingrid Böttcher: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen, 5. Auflage, Berlin 2014

Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski (Hrsg.): Schreibkompetenz in der Sekundarstufe. Theorie, Diagnose und Förderung, Münster 2022

Andrea Behrens: Supersonic Me, in: Hametner, Michael (Hrsg.), Schnee im August. Die besten Geschichten aus dem MDR-Literaturwettbewerb 2015, Leipzig 2015, S. 33–37

Volker Bernius, Margarete Imhof (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis, Göttingen 2010

Beste, Gisela (Hrsg.): Deutsch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, 5. Auflage, Berlin 2011

Doreen Blumhagen: Lapbooks gestalten im Deutschunterricht, Klassen 5/6, Donauwörth 2021

Thorsten Bohl: Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht, Weinheim/Basel 2009

Ilse Brunner, Thomas Häcker, Felix Winter (Hrsg.): Das Handbuch der Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, Seelze-Velber 2006

Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, Heft 26 (2011): Vorlesen und Vortragen

Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, Heft 46 (2016): Zuhören

Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, Heft 57 (2018): Hör-Texte im Literaturunterricht

Karl Frey: Die Projektmethode. „Der Weg zum bildenden Tun“, Weinheim/Basel 2007

Fördergemeinschaft für das Schultheater an Realschulen in Bayern (Hrsg.): Bausteine Schultheater, Füssen 2017

Gemeinnützige Hertie-Stiftung (Hrsg.): Jugend debattiert 2004. Begleitheft für Juroren, Frankfurt a. M. 2004

Frank Hielscher, Ansgar Kemmann, Tim Wagner: Debattieren unterrichten, 6. Auflage, Seelze 2017

Kerstin Hillegeist, Marita Papst-Weinschenk: Lebendig vorlesen und vortragen. Konzepte und Impulse für den Deutschunterricht, Seelze 2021

Irmgard Honnef-Becker, Peter Kühn: Sprechen und Zuhören im Deutschunterricht. Bildungsstandards – Didaktik – Unterrichtsbeispiele, Tübingen 2019

Ansgar Kemmann, Tim Wagner: Debattieren lernen. Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler, 2. Auflage, Seelze 2016

Juliane Köster: Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen, Seelze 2016

Rita Kramer: Maria Montessori. Biographie, 6. Auflage, Frankfurt a. M. 2004

Tanja Kraus, Eva Riegger-Kuhn: Materialien und Kopiervorlagen zu Raquel J. Palacio „Wunder“, Verlag Hase und Igel, München 2019

[LehrplanPLUS Realschule. Lehrplan für die bayerische Realschule. 2017](#)

Leistung: ermöglichen & beurteilen, Friedrich Jahresheft 40 (2022)

Wolfgang Menzel: Anstelle von Diktaten. Möglichkeiten der Überprüfung von Rechtschreibkompetenz, Braunschweig 2012

Jasmin Merz-Grötsch: Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge, 4. Auflage, Hannover 2019

Astrid Müller: Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge, Seelze 2010

Karla Müller: Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen, Seelze 2012

Raquel J. Palacio: Wunder, München 2017

Liane Paradies, Franz Wester, Johannes Greving: Leistungsmessung und -bewertung, 3. Auflage, Berlin 2009

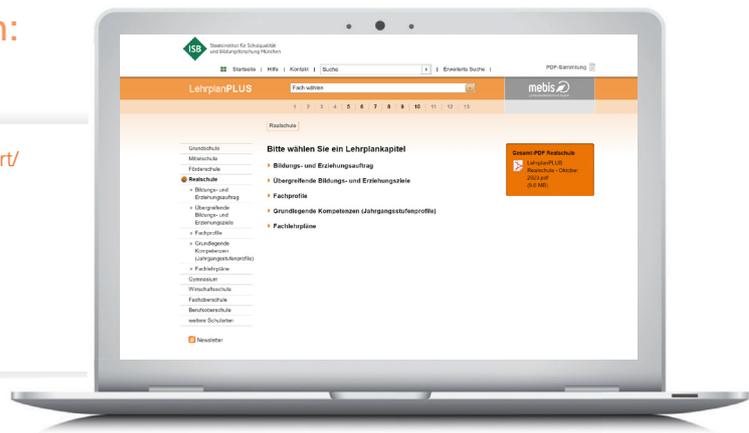
Maik Philipp: Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln, Weinheim/Basel 2014

Maik Philipp: Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung, 4. erweiterte Auflage, Baltmannsweiler 2016

- Maik Philipp: Materialgestütztes Schreiben. Anforderungen, Grundlagen, Vermittlung, Weinheim 2017
- Praxis Deutsch, Heft 199 (2006): Vorlesen und Vortragen
- Mirjam Pressler: Malka Mai. Roman, Weinheim 2004
- Stephan Rademacher: Protokolle und schriftliche Bewertungen rechtssicher formulieren, in: Schulverwaltung Bayern. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, Heft 10 (2016), S. 279–282
- Ingo Scheller: Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II, 4. Auflage, Seelze 2016
- Ingo Scheller: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis, 7. Auflage, Berlin 2016
- [Schulordnung für schulartübergreifende Regelungen an Schulen in Bayern \(BaySchO\)](#) vom 1.07.2016 (GVBl. S. 164, 241, BayRS 2230-1-1-1-K), zuletzt geändert durch § 1 der Verordnung vom 29. November 2022 (GVBl. S. 730)
- [Schulordnung für die Realschulen \(RSO\)](#) vom 18.07.2007 (GVBl. S. 458, 585, BayRS 2234-2-K), zuletzt geändert durch § 3 der Verordnung vom 1. August 2022 (GVBl. S. 494)
- Karl Schuster: Einführung in die Fachdidaktik Deutsch, 7. Auflage, Hohengehren 1998
- Stefan Seitz: Portfolioarbeit, in: Schulmagazin 5–10, Heft 3 (2021), S. 7–14
- [Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München \(Hrsg.\): Argumentieren und Debattieren – Schwerpunkt „Sprechen und Zuhören“. Aktualisierter Auszug aus der ISB-Handreichung „Deutschunterricht – innovativ und kompetent“, München 2016](#)
- [Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München \(Hrsg.\): Projektarbeit und Projektpräsentation in Unterricht und Schule, 1. Auflage, München 2008](#)
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.): Neues Schreiben. Kompetenzorientierte Schreibformen im Deutschunterricht. Eine Handreichung für das Gymnasium, 2 Bde., München 2009
- Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Debattieren als Mittel der Sprachförderung. Übungsbeschreibungen, Arbeitsblätter, Redemittelkarten, München 2018, downloadbar unter: https://www.km.bayern.de/epaper/Debattieren_2018/index.html
- August Stramm: Sturmangriff, in: Der Sturm. Halbmonatsschrift für Kultur und die Künste, Nr. 21/22, 1915, S. 138
- Philippe Wampfler: Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen, Göttingen 2017
- Felix Winter: Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung, Weinheim/Basel 2015

Weitere Informationen:

► www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/realsschule



Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
Schellingstraße 155, 80797 München
Tel.: 089 2170-2101
Fax: 089 2170-2105
Internet: www.isb.bayern.de