

Die P10 Deutsch langfristig vorbereiten

Anregungen für eine kompetenzorientierte
Unterrichtsplanung in den Jahrgangsstufen 9 und 10

Impressum

Herausgeber:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel.: 03378 209-0

Fax: 03378 209-149

www.lisum.berlin-brandenburg.de

Autor: Hans-Georg Müller

Redaktion: Anett Pilz

Gestaltung: LISUM

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Ludwigsfelde 2024

Genderdisclaimer

Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für alle Geschlechter: männlich, weiblich und divers (m/w/d).



Soweit nicht abweichend gekennzeichnet zur Nachnutzung freigegeben unter der Creative Commons Lizenz

CC BY-SA. zu finden unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Alle Internetquellen, die in der Handreichung genannt werden, wurden am 03.04.2024 zuletzt geprüft.

Inhalt

1.	Einleitung: Schlüsselqualifikation Sprachkompetenz	5
2.	Die Prüfung am Ende der Jahrgangsstufe 10 im Fach Deutsch stellt sich vor	6
	1. Kompetenzbereich <i>Lesen/Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen</i> : Wissenserwerb, Textgebrauch und soziale Interaktion.....	6
	2. Kompetenzbereich <i>Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln</i> : Über die Formseite der Sprache nachdenken.....	9
	3. Kompetenzbereich <i>Schreiben – Richtig schreiben</i> : formale Sprachbeherrschung.....	10
	4. Kompetenzbereich <i>Schreiben</i> : Meinungsbildung und -formulierung	11
	5. Zwischenfazit und Folgerungen für den Kompetenzaufbau	11
3.	Sprachkompetenz erwerben und entwickeln	13
	1. Zum Kompetenzerwerb motivieren.....	13
	2. Übung, Übung, Übung.....	14
	3. Wissen, um zu können	15
	4. Kompetenzerwerb als Zyklus	16
	5. Progression in Stufen.....	17
4.	Unterrichtsanregungen für die Entwicklung der Teilkompetenzen der P10 Deutsch	19
	1. Kompetenzbereich <i>Lesen/Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen</i>	19
	Unterrichtsanregung 9. Jahrgangsstufe: Szenen in literarischen Texten erschließen	25
	Unterrichtsanregung 10. Jahrgangsstufe: lineare und nichtlineare Texte erschließen	34
	2. Kompetenzbereich <i>Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln</i>	49
	Unterrichtsanregung 9. Jahrgangsstufe: Wortarten, Satzglieder und ihre Funktionen untersuchen	54
	Unterrichtsanregung 10. Jahrgangsstufe: Grammatik im Gebrauch erleben	66
	3. Kompetenzbereich <i>Schreiben – richtig schreiben</i>	80
	Unterrichtsanregung 9. Jahrgangsstufe: Orthografische Proben.....	83
	Unterrichtsanregung 10. Jahrgangsstufe: Orthografische Prinzipien und Regeln	88
	4. Kompetenzbereich <i>Schreiben – Schreibstrategien nutzen</i>	95
	Unterrichtsanregung 9. Jahrgangsstufe: Eine textgebundene Erörterung schreiben	98
	Unterrichtsanregung 10. Jahrgangsstufe: Eine freie Erörterung schreiben	107

1. Einleitung: Schlüsselqualifikation Sprachkompetenz

Die Entwicklung von Sprachkompetenz ist ohne Zweifel der wichtigste Lernbereich jeder allgemeinbildenden Schule, denn sie liefert die Grundlage für praktisch alle anderen Lern- und Unterrichtsgegenstände von den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften über die MINT-Fächer bis tief in die künstlerischen und sportlichen Lernbereiche hinein. Dabei ist Sprache nicht einfach nur das Ausdrucksmedium unserer Gedanken – sie *bildet* und *formt* unser Denken und ermöglicht uns damit die Teilhabe am immer größer werdenden menschlichen Wissensschatz. Deshalb ist die Vermittlung von Sprachkompetenz in der allgemeinbildenden Schule eine der spannendsten und verantwortungsvollsten Aufgaben überhaupt.

Die vorliegende Handreichung möchte Lehrkräfte dabei unterstützen, dieser Aufgabe planvoll, zielbewusst und zweckgerichtet nachzukommen und Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe den Weg zu einem kompetenten, situationsangemessenen und emanzipierten Sprachgebrauch zu ebnet. Sie nimmt dazu diejenigen Kompetenzziele in den Blick, die in der Deutschprüfung am Ende der Jahrgangsstufe 10 (P10) gefordert werden, und stellt die Frage, über welche Wege und Methoden Schülerinnen und Schüler der späteren Sekundarstufe (insbesondere der Jahrgangsstufe 9 und 10) dazu befähigt werden, diese Sprachkompetenzen zu entwickeln und die Deutschprüfung mit Erfolg zu bestehen.

Anders als die Vorgängerpublikation „Deutschunterricht kompetenzorientiert planen und durchführen“ (Handreichungen)¹, in der die sprachliche Kompetenzentwicklung exemplarischer Unterrichtsreihen für die 7. und 8. Jahrgangsstufe dargestellt wurde, geht diese Handreichung prinzipieller vor, indem sie auf die Bereitstellung konkreter Lehr- und Lernmaterialien verzichtet und stattdessen darstellt, wie sich eine zielgerichtete Kompetenzentwicklung an nahezu jederart von Unterrichtsmaterial entwickeln lässt. Diese Vorgehensweise ist insbesondere deshalb angemessen, weil die Schülerinnen und Schüler für die P10 Deutsch in der Lage sein müssen, spontan mit unbekanntem Aufgaben zurechtzukommen, sodass eine weitgehende Unabhängigkeit vom konkreten sprachlichen Material ein wichtiges Teilziel der Kompetenzentwicklung bildet (mehr dazu in Kapitel 2).

Ferner verzichtet diese Handreichung auf eine wiederholende Darstellung derjenigen Planungsaspekte, die bereits in der Vorgängerpublikation (Anm. 1) ausführlich diskutiert wurden, insbesondere den Aufbau sowie den sachadäquaten Umgang mit dem Rahmenlehrplan, den kompetenzorientierten Aufbau von Unterrichtssequenzen und -stunden sowie die Vorstellung grundlegender diagnostischer wie methodischer Hilfsmittel. Grund für diesen Verzicht ist, dass die in der Vorgängerpublikation ausgeführten Gedanken auch für die späteren Jahrgänge der Sekundarstufe Gültigkeit beanspruchen können, sodass eine Wiederholung entbehrlich ist.

Stattdessen macht sich diese Handreichung zur Aufgabe, Sprachkompetenz anhand der Anforderungen der P10 Deutsch genauer zu untersuchen und von dort aus Entwicklungswege aufzuzeigen, mit denen die sprachliche Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler über den Zeitraum der Doppeljahrgangsstufe 9/10 nachhaltig, funktional und flexibel gestaltet werden kann.

¹ Deutschunterricht kompetenzorientiert planen und durchführen. Eine Handreichung zum Umgang mit dem Rahmenlehrplan 1–10 für die Jahrgangsstufen 7 und 8. Online unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/deutsch/Schulinterne_Fachplaene_und_Planungshilfen/Deutschunterricht_kompetenzorientiert_planen_und_durchfuehren_final.pdf

2. Die Prüfung am Ende der Jahrgangsstufe 10 im Fach Deutsch stellt sich vor

Schulaufsatz, Diktat und Grammatiktest – die Kritik an tradierten Leistungstests des Deutschunterrichts ist beinahe so alt wie dieser selbst. Doch entgegen dem weit verbreiteten Vorurteil hat die allgemeinbildende Schule in Brandenburg längst schon alte Zöpfe abgeschnitten und mit der P10 Deutsch ein Instrument entwickelt, das sich nach Kräften bemüht, echte praxistaugliche Kompetenzen zu prüfen und damit dem Kriterium der „ökologischen Validität“ gerecht zu werden. Das bedeutet, dass sich die Aufgaben an tatsächlichen praktischen Anforderungen des Alltags orientieren und Kompetenzen prüfen, die aller Voraussicht nach für das zukünftige öffentliche und private Leben heutiger Schülerinnen und Schüler von Bedeutung sein werden. Bewusst verzichtet die P10 deshalb etwa weitgehend auf Spezialwissen in Rechtschreibung und Grammatik, sondern setzt vorrangig auf handlungspraktische Arbeitsstrategien, mit denen sich Personen bei Problemen ihres alltäglichen Sprachgebrauchs selbst weiterhelfen können. Bewusst werden außerdem Lese- und Schreibkompetenzen vorrangig an sachlich-pragmatischen und nur teilweise an literarisch-ästhetischen Texten geprüft, da die schöne Literatur zwar eine große Fülle sozialer, emotionaler und ästhetischer Lernmöglichkeiten bereithält, aber der sprachliche Alltag auch die Fähigkeit zum Verständnis einer Zeitungsnachricht, zur Auswertung eines Datendiagramms oder zur argumentativen Stützung der persönlichen Auffassung erfordert. Abstraktere, auf Sprach(struktur)wissen abzielende Aufgaben sind daher vorrangig den Prüfungsversionen vorbehalten, die auf den Übergang in die Sekundarstufe II vorbereiten sollen (P10 Gym).

Im Folgenden werden die vier wichtigsten Teilbereiche der P10 Deutsch in ihrer Konzeption, ihren Prüfungszielen sowie in Bezug zu den bundesweit gültigen Bildungsstandards Deutsch vorgestellt, um einen raschen Überblick zu ermöglichen und im Anschluss für eine gezielte Planung der Kompetenzentwicklung zur Verfügung zu stehen. Der konkrete Bezug zum Fachteil Deutsch des Rahmenlehrplans wird in den Unterrichts Anregungen zu den vier Teilkompetenzen (Kap. 3) in den Blick genommen, da hier die Kompetenzentwicklung auf konkrete Niveaustufen bezogen wird.

1. Kompetenzbereich *Lesen / Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen*: Wissenserwerb, Textgebrauch und soziale Interaktion

Lesen ist weit mehr als die Entschlüsselung von Wörtern und Sätzen aus Buchstaben und Satzzeichen – es ist die komplexe Rekonstruktion von Inhalten, Gedanken und Zusammenhängen, die in den seltensten Fällen linear vorliegen, sondern während des Schreibprozesses zu einer linearen Kette von inhaltlich verbundenen Aussagen umgeformt werden müssen. Das Ziel und die Schwierigkeit des Leseprozesses besteht folglich darin, diese lineare Kette sprachlicher Äußerungen wieder in seine ursprüngliche, meist netzwerkartige Struktur zurückzuverwandeln. So stellt beispielsweise schon der Anfang eines so simplen Textes wie „Rotkäppchen“ ein komplexes soziales Gefüge einer Familie aus Tochter, Mutter und Großmutter, aus mindestens zwei Handlungsorten (Haus der Eltern im Dorf / Haus der Großmutter im Wald) und einer größeren Menge von Gegenständen mit spezifischen Funktionen dar (rotes Käppchen, Korb, Kuchen und Wein usw.), deren Bedeutung für die Gesamthandlung und Beziehung zueinander aus dem Text rekonstruiert werden muss. Die Mühelosigkeit, mit der es kompetenten Leserinnen und Lesern gelingt, all diese Beziehungen zu entschlüsseln, täuscht schnell darüber hinweg, welche bemerkenswerte Menge an Interpretationsprozessen unbewusst ablaufen müssen, um diese Verstehensleistung bewerkstelligen zu können: Warum etwa schenken wir dem Auftrag Rotkäppchens, die Großmutter zu besuchen, viel mehr Aufmerksamkeit als dem Kuchen und dem Wein, welche wir rasch als mehr oder weniger austauschbare Geschenke deuten und nicht weiter beachten? Das Beispiel zeigt, wie stark angemessenes Textverständnis von der routinierten Verarbeitung sprachlicher Strukturen und dem unbewussten Einbezug von Weltwissen abhängt.

Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch der Kultusministerkonferenz (KMK 2022) sehen vor, dass Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 10 in der Lage sein sollen,

- flüssig und sinnentnehmend zu lesen und dafür alle im Text vorhandenen schriftsprachlichen Signale (Großschreibung, Zeichensetzung etc.) zu nutzen,
- Lesetechniken wie überfliegendes, selektierendes oder navigierendes Lesen sachadäquat anzuwenden,

- sinnverstehend zu lesen und sowohl explizit vorgegebene als auch implizit enthaltene Informationen unter Nutzung ihres Vorwissens zu entschlüsseln,
- Strategien zur Texterschließung auch bei anspruchsvollen Texten und unbekanntem Themen zu beherrschen und dabei
 - gezielt Vorwissen zu aktivieren und Erwartungen zu formulieren,
 - den Leseprozess durch geeignete Arbeitstechniken (Markierungen, Unterstreichungen, Notizen etc.) zu begleiten,
 - Verstehensbarrieren zu identifizieren und mit geeigneten Mitteln (Nachschlagen, Recherchieren, Hypothesenbildung etc.) zu überwinden und
 - zentrale Textaussagen wiederzugeben, zu bewerten, zu reflektieren und für weitere Aufgaben zu nutzen.
- sich kritisch mit Texten und Medien auseinanderzusetzen und ihre Struktur wie ihre Inhalte gesellschaftlich, historisch und medial zu verorten,
- Textsorten, Textmuster und mediale Gestaltungsmittel zu bestimmen und in die Deutung einzubeziehen,
- sich im Medienangebot zu orientieren, Texte im Kontext zu beurteilen und kritisch zu reflektieren und
- Eigenarten literarischer wie pragmatischer Texte beim Leseprozess wie der Sinnentnahme und der Erschließung der Textintention zu berücksichtigen (vgl. ebd. 2022, S. 28–36).

Da diese Anforderungen nicht nur ein erhebliches Maß schriftsprachlicher Kompetenzen voraussetzen, sondern auch unabdingbare Voraussetzungen für den Lernerfolg in praktisch allen anderen (außer)schulischen Arbeitsbereichen darstellen, bildet Lesen in der P10 Deutsch die wichtigste und in der Bepunktung umfangreichste Teilkompetenz, die in drei Teilbereichen geprüft wird:

- im Verständnis von Sachtexten,
- im Umgang mit literarischen Texten sowie
- im Leseverständnis bei nichtlinearen Texten (Grafiken, Diagrammen etc.).

Alle drei Teilbereiche werden im Folgenden kurz vorgestellt.

1. Lesen und verstehen von Sachtexten

Den Anfang der P10 Deutsch bildet üblicherweise ein 2–3 Seiten langer informierender Sachtext zu einem lebensnahen Thema, auf den sich die Aufgaben des ersten Prüfungsteils beziehen. Zu deren Lösung müssen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein,

- einzelne Fakten und Behauptungen aus dem Text herauszusuchen,
- Textfunktionen wie Begründungen oder Folgerungen zu erkennen,
- Schlussfolgerungen aus dem Gelesenen zu ziehen,
- Zusammenhänge zwischen den Einzelaussagen herzustellen,
- verwendete Begriffe zu erklären und
- Rückschlüsse auf die Textfunktion bzw. die Absicht des Autors bzw. der Autorin zu ziehen.

In der Prüfungsversion für die Gymnasien müssen diese Fähigkeiten teilweise auf mehrteilige Materialien angewendet werden. Ferner wird verstärkt nach der Bedeutung und Wirkung der eingesetzten sprachlichen Formen gefragt, so etwa

- nach der Funktion ausgewählter Einzelaussagen für das Textganze,
- nach der Funktion sprachlicher Mittel wie rhetorischer Fragen, Hyperbeln oder Reihungen für die Wirkung des Textes sowie
- nach der Bedeutung übertragenen Sprachgebrauchs.

Bereits diese Anforderungen zeigen, dass es zur Bewältigung der Aufgaben nicht ausreicht, lediglich die Bedeutung von Einzelsätzen eines Textes zu erschließen. Vielmehr werden komplexere Leistungen zur Entschlüsselung impliziter Zusammenhänge der Aussagen untereinander gefordert, die ein hohes Maß an Erfahrungen mit Schriftsprache voraussetzen. Hier zeigt sich, dass die Vorbereitung auf die P10 Deutsch nicht anhand einer singulären Unterrichtssequenz zu leisten ist, sondern einen kontinuierlichen Arbeits- und Erwerbsprozess voraussetzt (vgl. Kap. 3).

2. Lesen und verstehen literarischer Texte

Die genannten Anforderungen zum Verständnis von Sachtexten setzen sich auch in den Aufgaben zum Umgang mit literarischen Texten fort, welche in der Regel anhand eines 2–3-seitigen Auszugs aus einem Jugendroman getestet werden und bei denen literaturästhetische Fragen eine nur untergeordnete Rolle spielen. Stattdessen müssen die Schülerinnen und Schüler auch hier vor allem in der Lage sein,

- im Text genannte Fakten wiederzugeben,
- Textfunktionen wie Begründungen oder Wirkungen zu erkennen,
- für Aussagen zum Textinhalt konkrete Belege zu finden,
- Schlussfolgerungen über die Absichten und Beweggründe von Figuren zu ziehen,
- unterschiedliche Perspektiven nachzuvollziehen sowie
- Erzähltechniken wie Zeitraffung, Rückblenden oder Erzählverhalten zu erkennen.

In der Prüfungsversion für die Gymnasien kommt darüber hinaus eine verstärkte Auseinandersetzung mit typischen literaturästhetischen Mitteln und ihrer Funktion für die Textbedeutung und Textgestaltung hinzu, etwa

- das Erkennen, Erklären und Deuten von übertragenen Bedeutungen und Metaphern,
- die Verwendung und Umgestaltung von Zitaten und indirekten Redewiedergaben,
- die Erläuterung von Figurenbeziehungen und deren Beleg am Text sowie
- die Bestimmung der Wirkung von Gestaltungsmitteln wie Erzählform oder Erzähltempus.

Die Aufgaben zum literarischen Lesen setzen damit die Anforderungen des Sachtext-Bereiches fort, erweitern diesen aber um den Einsatz spezifischer literarischer Gestaltungsmittel sowie um die Erschließung sozialer Beziehungen zwischen literarischen Figuren. Insbesondere dieser letzte Aspekt erweist sich als relevant für die Bewältigung alltagspraktischer sprachlicher Aufgaben, da der literarische Text damit zum Exempel für die Erschließung sozialer Gefüge aus dem Sprachgebrauch wird und damit deutlich über die ästhetische Auseinandersetzung mit Literatur hinausgeht.

3. Lesen und verstehen nichtlinearer Texte

Im dritten Teilbereich zur Lesekompetenz steht die Auseinandersetzung mit Grafiken, Diagrammen, Bildmaterialien und anderen Arten nichtlinearer Texte im Zentrum, die von den Schülerinnen und Schülern ausgewertet, in Beziehung gesetzt und unter Zuhilfenahme von Erläuterungen und Legenden zur Informationsgewinnung genutzt werden sollen. Die Schülerinnen und Schüler müssen dabei in der Lage sein,

- Fakten aus den grafischen Darstellungen abzuleiten,
- Schlussfolgerungen aus den dargestellten Fakten zu ziehen,

- die Richtigkeit von Aussagen und Angaben zu bewerten und
- die grafisch aufbereiteten Inhalte zur Beantwortung von Fragen zu verwenden.

In den Prüfungsversionen für das Gymnasium wird die Komplexität der Aufgaben insofern noch einmal gesteigert, als die nichtlinearen Texte im Zusammenhang mit Sachtexten (s. o.) präsentiert werden und so ein komplexes Informationsgefüge bilden, in dem sich die Schülerinnen und Schüler selbstständig zurechtfinden müssen. Ansonsten schließt das Gros der Aufgaben aus diesem Teilbereich funktional und strukturell an die übrigen Aufgaben zum Leseverstehen an und unterscheidet sich lediglich durch seinen grafischen, nichtlinearen Charakter, der eigene Formen der Interpretation erfordert.

2. Kompetenzbereich *Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln*: Über die Formseite der Sprache nachdenken

Der Kompetenzbereich *Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln* ist nicht nur bezüglich der gestellten Themen, sondern auch funktional an den Kompetenzbereich *Lesen* angeknüpft. Denn im Gegensatz zu traditionellen Grammatikaufgaben, in denen Kenntnisse zu Wortarten, Satzgliedern und grammatischen Prozeduren im Zentrum standen, betonen auch die Aufgaben dieses Kompetenzbereiches die anwendungspraktische Funktion sprachlichen Wissens – im Gegensatz zu den Leseaufgaben allerdings stärker auf die Form- als auf die Bedeutungsseite der Wörter, Sätze und Texte bezogen. Sprachwissen wird damit in der P10 Deutsch als Hilfe zur Selbsthilfe konzipiert, erst sekundär und in den gymnasialen Prüfungsaufgaben auch als Wissen über grammatische Begriffsinhalte.

Die Bildungsstandards fassen diesen Kompetenzbereich unter der Bezeichnung „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ und teilen ihn in die Komponenten

- Sprachliche Verständigung und sprachliche Vielfalt untersuchen:
 - Sprachliche Verständigung als Form des Handelns,
 - Mündliche und schriftliche Kommunikation,
 - Ausprägungen und Bedingungen sprachlicher Variation und Vielfalt
- Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen:
 - Wörter und Sätze,
 - Texte und Gespräche,
 - Rechtschreibung,
 - Aussprache und
 - Ressourcen zur deutschen Sprache (ebd. 2022, S. 36–41).

Der Punkt *Rechtschreibung* wird aufgrund seiner besonderen Bedeutung in der P10 Deutsch gesondert behandelt und deshalb auch in dieser Handreichung einzeln untersucht. In den anderen Komponenten liegt der Schwerpunkt bewusst nicht auf der Kenntnis sprachsystematischer Fachbegrifflichkeit, sondern auf dem Verständnis und der Lösung sprach- und textgestalterischer Probleme. Anzumerken ist allerdings, dass die Grenze zu orthografischen Problemstellungen auch in der P10 nicht immer scharf gezogen wird, sodass auch im Kompetenzbereich *Sprachwissen* bisweilen auf orthografische Regeln (z. B. zur Kommasetzung) verwiesen wird. Dies ist insofern folgerichtig, als orthografische Fragen häufig einen plausiblen Anwendungsbereich für die formale Betrachtung sprachlicher Strukturen bilden.

Die Aufgaben zum Kompetenzbereich *Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln* gehen in der Regel von sprachlichen Phänomenen aus, die den Sachtexten bzw. Romanauszügen aus dem Kompetenzbereich *Lesen* entnommen sind. Im Zentrum steht die sprachliche Form, aus der die Schülerinnen und Schüler

- übertragene Bedeutungen, Redewendungen und Phraseologismen erklären,
- die Funktion ausgewählter Wortarten erschließen,

- sprachliche Mittel erkennen,
- Kommaregeln benennen und
- das Verständnis von Fremd- und Lehnwörtern sowie Anglizismen nachweisen sollen.

In der Prüfungsversion für die Gymnasien gehen die Aufgaben einen deutlichen Abstraktionsschritt weiter, indem sie zusätzlich Aufgaben

- zur Erschließung von Wortarten und Wortartenwechseln,
- zu Synonymen und Antonymen,
- zum Verbmodus und seiner Funktion sowie
- zur Unterscheidung, Verwendung und Überführung von direkter in indirekte Rede stellen.

Obwohl die gymnasialen Aufgaben damit mehr sprachtheoretisches und grammatisch-begriffliches Wissen erfordern, bleibt der praktische Handlungsbezug weitgehend gewahrt, indem das Gros der Aufgaben einen erkennbaren Bezug zur Textgestaltung beibehält und sich keineswegs im Abfragen sprachtheoretischen Wissens erschöpft.

Für die Vorbereitung der P10 Deutsch zeigt sich auch im Kompetenzbereich *Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln*, dass die Erarbeitung von grammatischem Wissen, etwa über Wortarten und Satzglieder, deutlich zu kurz greifen würde, um den gestellten Anforderungen gerecht zu werden. Zwar spielt grammatische Begrifflichkeit insbesondere für das Verständnis der Aufgabenstellung immer wieder eine gewisse Rolle, doch liegt der Schwerpunkt in den allermeisten Aufgaben in der Wissensanwendung, die sich eher durch regelmäßige Übung als durch kurzfristige Kenntnisaufnahme entwickeln lässt (vgl. Kap. 3.2).

3. Kompetenzbereich *Schreiben – Richtig schreiben: formale Sprachbeherrschung*

Da eine möglichst fehlerfreie Rechtschreibung nach wie vor einen hohen gesellschaftlichen Stellenwert beanspruchen kann und in der schriftsprachlichen Öffentlichkeit als Ausweis persönlicher Sprachfähigkeit vorausgesetzt wird, legt die P10 Deutsch auf diesen Teilbereich besonderen Wert. Das ist auch insofern angemessen, als sich mangelhafte orthografische Kompetenzen im Laufe des lebenslangen sprachlichen Lernens eher verfestigen als auswachsen, sodass eine möglichst frühe Beherrschung dieses Lerngegenstandes gute Voraussetzungen für eine positive Kompetenzentwicklung schafft. In der Deutschprüfung können ein gutes Fünftel der Gesamtpunktzahl über orthografische Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden.

In den Bildungsstandards zum Mittleren Schulabschluss spielen orthografische Kenntnisse einerseits im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* eine Rolle (s. o.), andererseits im Kompetenzbereich *Schreiben* (ebd. S. 2022, S. 22 f.), in dem es stärker um die Anwendung orthografischer Normen bzw. um die sachadäquate Überarbeitung eigener Texte geht. Beide Bereiche finden in der P10 ihren Niederschlag, indem die Schülerinnen und Schüler einerseits die Kenntnis wichtiger Regeln und orthografischer Prüfstrategien nachweisen, andererseits vorgegebene Texte kriteriengeleitet auf orthografische Richtigkeit überprüfen und korrigieren und schließlich ihre praktischen Schreibfertigkeiten in der Niederschrift eines eigenen Textes unter Beweis stellen. Konkret sollen sie dabei

- Rechtschreibstrategien (Artikelprobe, Stammprobe, Verlängerungsprobe etc.) anwenden,
- die Schreibung von *das/dass* prüfen und begründen,
- Suffixe zur Nominalisierung und Denominalisierung verwenden,
- unterschiedliche Schreibungen verschiedenen Bedeutungen zuweisen sowie
- Korrekturzeichen verstehen und Textausschnitte korrigierend überarbeiten.

In der Prüfungsversion des Gymnasiums ist dieser Kompetenzbereich in den Bereich *Sprachbewusstheit* integriert und entsprechend auf ein abstrakteres sprachtheoretisches Fundament gestellt, bleibt aber bezüglich seiner Inhalte weitgehend vergleichbar.

Gemeinsames Merkmal aller Aufgaben im Teilbereich „Richtig Schreiben“ ist, dass die orthografischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zwar durchaus anhand exemplarischer Schreibungen getestet werden, es aber weder um formales Regelwissen noch um unbewusstes Können, sondern vielmehr um verallgemeinerbare Prüfstrategien geht, die in vielen Unsicherheitsfällen weiterhelfen und damit einmal mehr die handlungspraktische Anwendbarkeit betonen. Für den Unterricht empfiehlt sich daher eine möglichst frühe Erarbeitung, nicht nur, weil dadurch die Anwendung der Rechtschreibstrategien eingeübt wird, sondern auch weil diese dabei gleichzeitig die Chance bekommen, ihre Vorzüge für die orthografische Überarbeitung eigener Texte bereits während der Sekundarstufe auszuspielen.

4. Kompetenzbereich *Schreiben*: Meinungsbildung und -formulierung

Den letzten Teil der P10 Deutsch bildet die Planung und Ausführung einer kurzen dialektischen Erörterung zu einem vorgegebenen kontroversen Thema. Die Auswahl eines argumentierenden Textmusters gründet dabei auf der enormen Bedeutung, die die argumentative Auseinandersetzung mit divergierenden Meinungen und Auffassungen im privaten wie im öffentlichen Diskurs hat: Von der persönlichen Entscheidungsfindung über die Aushandlung von Kompromissen im Alltagsleben bis hin zur demokratischen Willensbildung in der öffentlichen Debatte kommt dem Verständnis und dem gezielten Einsatz argumentativer Sprachmuster ein ausschlaggebender Stellenwert zu, der die Teilhabe sowie die Vertretung persönlicher Interessen im privaten und öffentlichen Leben überhaupt erst ermöglicht.

In den Bildungsstandards werden argumentative Fertigkeiten insbesondere im Kompetenzbereich *Schreiben* erwartet,² bei dem es um die Beherrschung zentraler Schreibformen wie Erörterung, Kommentar und Appell geht (vgl. ebd. 2022, S. 25–26). Dabei wird erwartet, dass die Lernenden am Ende der Jahrgangsstufe 10 in der Lage sind,

- komplexe Argumentationen nachzuvollziehen und selbst zu entwickeln,
- Gegenargumente zu formulieren und einzubeziehen sowie
- Argumente zu gewichten und Schlüsse zu ziehen.

Diese Teilbereiche finden sich auch in der P10 Deutsch und sind dort zusätzlich um den Aspekt der gezielten Textplanung erweitert, welcher sich auch auf andere Textformen übertragen lässt und so die Anschlussfähigkeit an andere schriftsprachliche Gestaltungsaufgaben gewährleistet. Die Aufgaben dieses Kompetenzbereiches machen etwa ein Viertel der Gesamtpunktzahl aus und fordern von den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit,

- Äußerungen als Pro- bzw. Kontraargumente zu einer strittigen Frage zu erkennen,
- ein Gliederungsraster zu erstellen,
- sich eine eigene Meinung zu bilden und passende Argumente dafür und dagegen zu finden,
- Begründungen mit Belegen und Beispielen zu veranschaulichen,
- einen Schreibplan zu erstellen und einzuhalten sowie
- eine zusammenhängende Erörterung mit angemessenem sprachlichen Ausdruck zu verfassen und dabei
- grammatische, orthografische und formelle Normen einzuhalten.

Die Prüfungsversion für die Gymnasien geht über diese Anforderungen insofern noch hinaus, als die Schülerinnen und Schüler

- zunächst zwischen einer literarischen und einer Sacherörterung auswählen,
- selbstständig Kenntnisse über die Gestaltung von Einleitung und Schluss anwenden,
- das vorgegebene Material bzw. Problemfeld zusammenfassend charakterisieren und

² Darüber hinaus spielen sie auch im Teilkompetenz „Sprechen und Zuhören“ eine wichtige Rolle, auf die an dieser Stelle aber nicht eingegangen wird, da dieser Bereich nicht Teil der P10 Deutsch ist.

- für ihre Argumentation Belege im vorgegebenen Material auswählen und angeben müssen.

Die Aufgabe im Kompetenzbereich *Schreiben* erweist sich mit dieser Charakterisierung als die vielseitigste und komplexeste, da darin Anforderungen zum Lesen und Schreiben, zur sprachlichen Gestaltung und zur normrichtigen Ausführung zusammenkommen.

5. Zwischenfazit und Folgerungen für den Kompetenzaufbau

Die Kompetenzen und Aufgabenbereiche, die zur Bewältigung der P10 Deutsch erforderlich sind, setzen in allen Teilbereichen ein vergleichsweise hohes Maß sprachlicher Flexibilität und praktischen Anwendungswissens voraus, das sich nicht durch kurzfristigen Wissenserwerb, sondern nur durch längerfristige Kompetenzentwicklung erarbeiten lässt. Dieser Umstand ist ein Qualitätsmerkmal der Prüfung, da der Abschluss der 10. Jahrgangsstufe das Ende der Schulpflicht und damit den Eintritt in die gesellschaftliche Selbstständigkeit markiert und sich folglich nicht in der Testung mehr oder weniger beliebigen Spezialwissens erschöpfen darf, das nach der Prüfung rasch wieder vergessen wird.

Auf der anderen Seite erfordert die P10 Deutsch damit eine langfristige Planung des Kompetenzerwerbs, da sich sprachliche Fertigkeiten nur durch die kontinuierliche Auseinandersetzung mit zunehmend komplexen sprachlichen Problemen weiterentwickeln lassen. Jede Lehrstrategie, die versucht, aus den Aufgabenstellungen der letztjährigen Deutschprüfungen auf die zu erwartenden Aufgaben zu schließen und damit lediglich für die Prüfung, statt für den Kompetenzerwerb zu lernen, ist beinahe unweigerlich zum Scheitern verurteilt, da der überwiegende Teil der Aufgaben auf die vorgegebenen und jährlich wechselnden sprachlichen Materialien bezogen ist und an diesen grundlegende sprachliche Kompetenzen exemplarisch abprüft.

Im folgenden Abschnitt stellen wir wichtige Aspekte des Erwerbs sprachlicher Kompetenzen vor, die im Anschluss auf die einzelnen Kompetenzbereiche der P10 angewendet werden. Für eine Vertiefung empfiehlt sich außerdem ein Blick in die Vorgängerpublikation ([Handreichungen](#)), die eine deutlich ausführlichere Auseinandersetzung mit den angeführten Aspekten beinhaltet.

3. Sprachkompetenz erwerben und entwickeln

Die Analyse der Anforderungen für die P10 Deutsch zeigt, dass es darin nur sekundär um abfragbares Wissen geht, sondern vielmehr um anwendungspraktisches, handlungsleitendes Können, bei dem die Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeit nachweisen müssen, die Bedeutung und Funktion von Texten zu verstehen, sprachformale und sprachgestalterische Probleme zielgerichtet zu lösen oder eine Textproduktionsaufgabe planvoll anzugehen und situationsangemessen durchzuführen.

Eine solche Art von Können wird in der Didaktik und Bildungsforschung unter dem Begriff „Kompetenz“ gefasst und mit spezifischen Eigenschaften und Entwicklungserwartungen verknüpft (vgl. [Handreichungen, S. 10–18](#)). Aber wie erwirbt man Sprachkompetenz? Oder konkreter gefragt: Wie erwirbt man die Fähigkeit, Texte zu verstehen, Begründungen zu erkennen, thematische Schwerpunkte zu identifizieren, Schlussfolgerungen zu ziehen oder Zusammenhänge herzustellen? Klar ist: Eine sprach- und lesekompetente Person ist geradezu intuitiv dazu in der Lage, das Thema eines Satzes, eines Absatzes oder eines ganzen Textes zu bestimmen und beispielsweise in einer Zwischenüberschrift auszudrücken – aber wie gelangen Personen eigentlich zu dieser Fähigkeit? Und was ist zu tun, wenn wir feststellen, dass Schülerinnen und Schüler diese Fähigkeit (noch) nicht beherrschen?

Die Antwort auf diese lernpsychologisch hochkomplexe Frage ist in der unterrichtlichen Praxis mitunter verblüffend einfach und erst in den Details wieder schwierig: Wie jede andere Kompetenz erwirbt man auch Sprachkompetenz durch die kontinuierliche, aktive Auseinandersetzung mit sprachlichen Problemen. Wer lesen und schreiben lernen will, muss also vor allem eines tun: lesen und schreiben. Unser Gehirn erledigt den Rest beinahe von selbst, denn es ist ausgezeichnet darauf eingestellt, aus einer Menge an Einzelerfahrungen auf ein allgemeines Muster zu schließen und dieses Muster auf neue Erfahrungen anzuwenden. Die primären Komponenten, die es dazu braucht, sind:

- eine hinreichend große Menge an Beispielerfahrungen,
- eine auf den aktuellen Problembereich fokussierte Aufmerksamkeit und
- ein regelmäßiges Feedback über den Erfolg der Auseinandersetzung.

Mit diesen drei Zutaten ist jeder Kompetenzerwerb prinzipiell möglich, aber noch alles andere als optimal. Zur Steigerung der Effizienz des Lernprozesses müssen zusätzlich die folgenden Fragen geklärt werden:

- An welchen Beispielen sollen die Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen sammeln? Was motiviert sie zum Lernen und was nicht?
- Auf welche Problembereiche sollte die Aufmerksamkeit fokussiert werden, um eine sinnvolle Progression von leichten zu immer schwierigeren Aufgaben zu gewährleisten?
- Welche Kenntnisse und Wissensinhalte helfen den Schülerinnen und Schülern in ihrer aktuellen Lernsituation, um Probleme zu durchdringen, Lösungsversuche zielgerichtet anzugehen und Lernergebnisse möglichst selbst beurteilen zu können?

Diese Fragen werden in den folgenden Abschnitten in wichtigen Grundzügen dargestellt. Vorschläge für eine konkrete Umsetzung diskutieren wir anschließend in den einzelnen Kompetenzbereichen und den zugehörigen Unterrichtsarrangements.

1. Zum Kompetenzerwerb motivieren

Jede erfahrene Lehrkraft weiß: Wenn Schülerinnen und Schüler zu einer Aufgabe motiviert sind, läuft der Unterricht beinahe von selbst. Sind sie hingegen demotiviert oder abgelenkt, geht beinahe gar nichts. Die moderne Motivationsforschung in Pädagogik, Psychologie und Neurologie hat die Ursachen und Einflussfaktoren für diese Alltagserfahrung in zahlreichen wissenschaftlichen Theorien modelliert und ihre Wirkmechanismen untersucht. Im Gegensatz zu den häufig geäußerten Überzeugungen vieler Lehrkräfte hat sie dabei herausgestellt, dass Schülerinnen und Schüler nicht dann am meisten motiviert sind, wenn die Materialien und Probleme des Unterrichts einen besonders hohen Lebensweltbezug aufweisen (also möglichst aus dem Lebensumfeld der Jugendlichen selbst kommen), sondern wenn sie

einen optimalen Schwierigkeitsgrad aufweisen, der regelmäßige Lernerfolge ermöglicht. Mit anderen Worten (und etwas zugespitzt formuliert): Wir beherrschen einen Kompetenzbereich nicht deshalb, weil wir motiviert sind, sondern umgekehrt sind wir motiviert, wenn wir die Erfahrung gemacht haben, dass wir den Kompetenzbereich beherrschen.

Ein motivational günstiger Lernweg besteht darin, Probleme zu lösen, für die sich die Lernenden anstrengen müssen, bei denen sie aber die Erfahrung machen, dass sich diese Anstrengung lohnt und immer wieder zu Erfolgen führt. Dieser Zusammenhang lässt sich ausgezeichnet an modernen Computer- und Smartphone-Spielen studieren: Beliebt sind nicht diejenigen Spiele, die keine oder nur geringe Anforderungen stellen, sondern solche, bei denen die Anforderungen an das Geschick der Spielenden zwar hoch, aber mit etwas Anstrengung zu bewältigen sind und die regelmäßige Erfolgserlebnisse gewährleisten. Sind diese Voraussetzungen erfüllt, fühlen sich Lernende motiviert, sich mit der Problematik weiter auseinanderzusetzen und immer komplexere Aufgaben zu erfüllen.

Für die Materialauswahl im Deutschunterricht folgt aus diesen Überlegungen, dass es weniger die Themen und Inhalte der Texte sind, auf die es zu achten gilt, sondern die Komplexität der Aufgaben, die daran zu lösen sind. Selbstverständlich ist es für Schülerinnen und Schüler der späten Sekundarstufe attraktiver, sich mit Themen auseinanderzusetzen, die sie betreffen und in ihrem alltäglichen Leben eine Rolle spielen, aber die einhelligen Ergebnisse der Motivationsforschung zeigen, dass der entscheidende Punkt für eine dauerhafte Motivation stärker vom Gefühl des regelmäßigen Erfolges abhängt, als vom Lebensweltbezug. Aus diesem Grund ist es von entscheidender Bedeutung für die langfristige Kompetenzentwicklung, den aktuellen Lern- und Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler zu kennen und von dort aus die nächsten Lernschritte zu planen (vgl. [Handreichungen, S. 17](#)). In den folgenden Abschnitten werden wir sehen, dass sich diese Anforderung auch durch weitere lerntheoretische Überlegungen begründen lässt.

2. Übung, Übung, Übung

Lernpsychologisch betrachtet ist Kompetenzerwerb ein vorrangig induktiver Prozess, bei dem es weniger darum geht, allgemeine Regeln und Kenntnisse auf einen konkreten Lerngegenstand anzuwenden (auch das spielt eine Rolle, aber eine sekundäre, vgl. den folgenden Abschnitt 3.3), sondern vielmehr darum, die Erfahrungen, die wir mit einzelnen exemplarischen Lerngegenständen machen, zu allgemeinen Regeln und Verhaltensmustern zu abstrahieren. So gibt es beispielsweise keine allgemein anwendbare Regel oder Vorgehensweise, mit der wir das Thema eines Textes oder Textabschnittes herleiten könnten. Vielmehr ist es bereits das Resultat unseres Verstehensprozesses, dass wir in der Lage sind, die Themen und Teilthemen eines Textes sinnvoll zu bestimmen. Wie dieses Verstehen zustande kommt, bleibt auch sprachkompetenten Personen häufig unbewusst.

Induktive Lernprozesse sind in unserem Alltag ausgesprochen häufig und wir erwerben einen Großteil unserer persönlichen Kompetenzen, indem wir ihre Anwendung einfach wieder und wieder üben. Mit dem Begriff der Übung sind auch bereits die wichtigsten Faktoren angesprochen, die das Gelingen induktiver Lernprozesse ermöglichen: Übungsmenge, Aufmerksamkeit und Feedback. Wer erfolgreich ein Instrument spielen lernen will, muss natürlich über Wissen verfügen (dazu gleich mehr), noch wichtiger aber ist es, regelmäßig zu üben, dabei möglichst voll konzentriert zu sein und häufig Rückmeldungen über die Angemessenheit des Verhaltens zu bekommen. Diese Rückmeldungen können von einer lehrenden Person stammen (beim Instrument-Lernen etwa von der anleitenden Musiklehrkraft), ergeben sich aber noch häufiger direkt während des Lernprozesses, etwa wenn ein angeschlagener Ton falsch klingt und dem Lernenden damit die Rückmeldung gibt, dass der Fingersatz noch nicht richtig war.

Übertragen auf den Kompetenzerwerb und die Kompetenzentwicklung im Deutschunterricht bedeutet das, dass Schülerinnen und Schüler vor allem sprachliches Material benötigen, an dem sie ihre Problemlösungen erproben können, dabei ihre Aufmerksamkeit auf diejenigen Aspekte konzentrieren, die für die aktuelle Aufgabe zentral sind, und nach Möglichkeit regelmäßig und häufig Rückmeldungen dazu erhalten, wie sinnvoll und erfolgreich ihre aktuellen Lösungsversuche waren. Mit diesen drei Aspekten ist ein Großteil der Unterrichtsgestaltung bereits abgedeckt:

- Das sprachliche Material, das das Unterrichtsgeschehen bestimmt, muss das aktuell interessierende Problem sowie Wege und Ansätze zu seiner Lösung enthalten.
- Die Aufgabenstellung, die Sie den Schülerinnen und Schülern geben, dient der Aufmerksamkeitslenkung auf ganz bestimmte Aspekte des Materials wie des Lösungsweges.

- Die methodische Organisation des Unterrichts inklusive aller Entscheidungen zu Medien, Unterrichtsphasen und Sozialformen dienen der Gewährleistung regelmäßigen Feedbacks, beispielsweise wenn Lernpartner einander gegenseitig kontrollieren, wenn digitale Lernprogramme Lösungen automatisch auswerten oder Teilaufgaben im Klassenplenum besprochen werden.

Eine genauere Beleuchtung der Möglichkeiten zur Phasierung und methodischen Gestaltung von Unterrichtsprozessen wurde bereits in Müller (2023, S. 29–34) dargestellt und soll hier nicht wiederholt werden. Festzuhalten bleibt lediglich, dass sprachlicher Kompetenzerwerb nahezu zwangsläufig erfolgt, wenn sich Schülerinnen und Schüler aufmerksam und problemorientiert mit sprachbezogenen Lernmaterialien auseinandersetzen und dabei ein regelmäßiges Erfolgsfeedback bekommen.

3. Wissen, um zu können

Dass im Kompetenzerwerb das Können primär ist und vorrangig durch induktive Auseinandersetzung mit immer neuen sprachlichen Beispielproblemen erworben wird, bedeutet nicht, dass sprachbezogenes deklaratives Wissen bedeutungslos wäre. Wichtig ist lediglich, sich zu vergegenwärtigen, dass sprachbezogenes Wissen nicht das Ziel des Kompetenzerwerbs ist, sondern ein Teil des Weges: Wer die Kommaregeln des Deutschen auswendig kann, im eigenen Text aber dennoch ständig die Kommasetzung vergisst, ist zweifellos weniger sprachkompetent als jemand, der seine Zeichensetzung „nach Gefühl“ vornimmt, aber mit dieser unbewussten Strategie erfolgreich ist.

Das Problem der Anwendung von Wissen auf sprachliche Prozesse besteht darin, dass Sprache viel zu komplex ist, um sie durch bewusste Wissensanwendung steuern zu können. So wüssten nur die wenigsten auf Anhieb zu erklären, warum das Adjektiv in einer Wortgruppe wie „*der kleine Hund*“ mit einer schwachen Endung auskommt, aber bei der Verwendung des unbestimmten Artikels („*ein kleiner Hund*“) eine starke Endung braucht. Aber selbst, wenn wir die dahinterstehende Regel benennen können, wäre es uns doch unmöglich, diese und die vielen anderen grammatischen Regeln, die unsere Sprache strukturieren, in einem Text oder Gespräch bewusst anzuwenden und zu steuern. Wissensanwendung und bewusste Steuerung beanspruchen die begrenzte kognitive Ressource Aufmerksamkeit in einer Weise, dass diese zur selben Zeit anderen Prozessen nicht zur Verfügung steht.

In kompetenter Sprachverwendung müssen die allermeisten Prozesse und Prozeduren unbewusst und automatisch ablaufen, während nur die hierarchiehöchsten Prozesse der bewussten Steuerung zugänglich sind. Kinder, die Buchstaben schreiben lernen, stecken all ihre Konzentration in die bewusste Führung des Stiftes und wären in dieser Zeit niemals in der Lage, sich auf die Formulierung von Sätzen oder Texten zu konzentrieren. Erst wenn die Buchstabenschreibung hinreichend automatisch abläuft, steht genug Aufmerksamkeit zur Verfügung, um die Schreibung von Wörtern, später von Wortgruppen oder Sätzen bewusst zu planen und durchzuführen.

Auch Schülerinnen und Schüler der späten Sekundarstufe lernen in dieser Weise: Ein Großteil ihrer sprachlichen Verarbeitungsroutinen ist gut automatisiert und läuft ohne wahrgenommene Anstrengung ab, beispielsweise das Erkennen und Verstehen der einzelnen Wörter beim Lesen oder das Verständnis ganzer Sätze. Darüber aber stehen Prozesse, die eine bewusste Kontrolle und konzentrierte Steuerung benötigen, um erfolgreich abzulaufen, etwa die Beantwortung der Frage, welche Funktion ein Satz für das Textganze erfüllt (indem er etwa eine Behauptung oder eine Begründung darstellt). Sind auch diese Entschlüsselungsprozesse hinreichend häufig bewusst gesteuert worden, entwickeln auch sie eine Tendenz zur Automatisierung und zum unbewussten Ablauf, sodass die Schülerinnen und Schüler den nächsten Entwicklungsschritt angehen können.

Für den Lernprozess bedeutet das, dass das eingesetzte fachbezogene Wissen immer der bewussten Steuerung ganz bestimmter Teilprozesse der Sprachverarbeitung dient: So kann etwa Wissen über den grammatischen Aufbau von Sätzen die persönliche Kommasetzung steuern, Wissen über den Aufbau von Argumenten hilft bei der Identifizierung von Behauptung, Begründung und Beleg und Wissen über soziale Beziehungsgefüge ermöglicht das Verständnis literarischer Figurenkonstellationen. Entscheidend dabei ist aber, stets im Auge zu behalten, dass die Wissensanwendung nicht der Endzweck des Unterrichts ist, sondern lediglich den Prozess des zielgerichteten Kompetenzerwerbs begleitet: Erst wenn die Kommasetzung automatisch abläuft, eine Aussage ganz intuitiv als Begründung verstanden wird und die Figuren einer Kurzgeschichte ganz selbstverständlich als bestimmte soziale Charaktere verstanden werden, ist die zugehörige Kompetenz sicher erworben und die Aufmerksamkeit frei für den nächsten Erwerbsschritt. Anhand dieser Zusammenhänge wird ersichtlich, dass sprachliche Lernprozesse nicht willkürlich an irgendeiner Stelle beginnen können, sondern stets an den bereits etablierten Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ansetzen müssen. Von dort

aus nämlich kann der nächsthöhere Verarbeitungsschritt bewusst gesteuert werden und, wenn dieser hinreichend automatisiert ist, der nächste und der übernächste.

Sinnvoll gewählte Aufgabenstellungen im Unterricht treffen genau diesen Punkt: Sie fordern zur bewussten Steuerung genau derjenigen sprachlichen Verarbeitungsprozesse auf, die noch nicht automatisiert ablaufen, für die aber alle zugrundeliegenden Prozesse, auf denen sie aufbauen, bereits hinreichend automatisiert sind, um ohne bewusste Steuerung abzulaufen. Gelingt es Ihnen, diesen Punkt zu treffen, arbeiten Sie nicht nur genau an dem, was Wygotski die „Zone der nächsten Entwicklung“ genannt hat,³ sondern Sie erreichen auch ein motivationstheoretisches Optimum, weil Ihre Schülerinnen und Schüler die Aufgaben als anspruchsvoll, aber zu bewältigen erleben und regelmäßig mit Erfolgserlebnissen belohnt werden.

Es fragt sich deshalb nur: Wie findet man genau diesen Punkt? Und liegt er nicht bei jeder Schülerin und jedem Schüler zu jedem Zeitpunkt an einer anderen Stelle? Die Antwort ist komplex und in der Tat von der individuellen Entwicklung jedes Einzelnen abhängig. Glücklicherweise ist sie in der Praxis oft deutlich leichter zu beantworten, weil

- Schülerinnen und Schüler sehr viel voneinander lernen, sodass viele individuelle Unterschiede durch den kollektiven und sozialen Charakter des Lernens abgemildert werden,
- das induktive Lernen auch bei Lehrkräften greift, sodass Sie aus Erfahrung immer besser den richtigen Lernpunkt für ihre Lerngruppen einschätzen können, sofern Sie selbst ihren Unterricht stets mit Aufmerksamkeit reflektieren,
- gelegentliche Fehleinschätzungen kein Drama darstellen und Schülerinnen und Schüler in der Regel robust auf suboptimale Lernszenarien reagieren, sofern diese nicht zum Normalfall werden, und
- der sprachliche Erwerbsprozess einen sehr typischen und sehr regelmäßigen Lernweg beschreibt, der bei den allermeisten Schülerinnen und Schülern in ähnlicher Reihenfolge abläuft und dessen wichtigste Stufen in den Fachteilen des Rahmenlehrplans beschrieben sind, sodass Lehrkräfte einen Orientierungsrahmen haben, auf den sie zurückgreifen können.

Um diesen Orientierungsrahmen und die typischen Stufen des Kompetenzerwerbs geht es in den folgenden beiden Abschnitten.

4. Kompetenzerwerb als Zyklus

Der Zusammenhang von Wissen und Können wurde im Laufe der Zeit in vielen lernpsychologischen und didaktischen Modellen beschrieben. Eine Theorie, die beide Perspektiven in sehr praktikabler Form verbindet ist der Lernzyklus nach Hans Aebli (2006)⁴, der als Strukturierungsraster bereits der Vorgängerpublikation (vgl. [Handreichungen, S. 24–27](#)) zugrunde lag und auch die folgenden Unterrichtsarrangements strukturieren wird.

Hans Aebli unterteilt den Kompetenzerwerb in die Phasen „Problemlösung“, „Durcharbeitung“, „Übung“ und „Anwendung“. In der **Problemlösungsphase** dominiert der Erwerb und die Anwendung von Wissen, um eine vorgegebene Aufgabe zu durchdringen und problemorientiert zu lösen. Dabei werden neue Kenntnisse erworben und Strategien entwickelt, aber noch nicht zur Routine ausgebaut. Die Problemlösungsphase ist durch ein hohes Maß an Flexibilität in der Umsetzung gekennzeichnet, benötigt aber viel Zeit zum Durchdenken, Strukturieren und zum kommunikativen Austausch mit anderen. Es ist die Wissensphase par excellence.

Die folgende **Durcharbeitungsphase** bildet einen Übergang, bei dem das erworbene Strategiewissen aus der Problemlösungsphase wiederholt auf ähnliche, aber nicht gleiche Probleme angewendet wird. Ihre Funktion besteht darin,

³ Wygotski, Lew Semjonowitsch (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein, S. 83.

⁴ Aebli, Hans (2006): Die zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. 13. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.

den eigentlichen Kern des Problems herauszuarbeiten und die Routinisierung des Lösungsweges vorzubereiten, indem die eher zufälligen Eigenschaften des bearbeiteten Beispielproblems variiert werden, sodass die immer wieder gleichen Grundstrukturen umso deutlicher heraustreten.

In der anschließenden **Übungsphase** kann das nun mehrfach durchgearbeitete Problem zum Können umgebaut werden, indem die einzelnen Phasen der Erarbeitung wiederholt, kombiniert und gefestigt werden. Die Übungsphase dient somit dazu, den Lösungsweg zur weitgehend automatisierten Arbeitsroutine umzubauen und damit die kostbare Ressource Aufmerksamkeit einzusparen, die für die nächsthöheren Entwicklungsschritte unentbehrlich ist.

Bei hinreichender Automatisierung kommt es schließlich zur **Anwendungsphase**, in der die Bearbeitung des Problems als routiniertes Können zur Verfügung steht, das nicht mehr in seinen Einzelheiten durchdacht werden muss. Indem damit Aufmerksamkeitsressourcen frei werden, öffnet sich eine neue „Zone der nächsten Entwicklung“ (s. o.), auf der neue Problemlösungen möglich werden, sodass sich der Lernzyklus schließt.

Da Hans Aebli's Lernzyklus eine einfache Möglichkeit bildet, Orientierung im Kompetenzerwerb zu verschaffen, werden wir die einzelnen Teilbereiche der Unterrichts Anregungen (Kap. 4) diesen Phasen zuordnen. Wenn Sie mehr über die Teilphasen des Lernzyklus erfahren wollen, finden Sie in der Vorgängerpublikation (s. o.) eine ausführlichere Beschreibung mit konkreten Literaturverweisen auf die entsprechenden Teilkapitel in Aebli's Theorie.

5. Progression in Stufen

In der „Zone der nächsten Entwicklung“ (ebd.) wie in der Idee des Lernzyklus manifestiert sich die Erkenntnis der Lern- und Entwicklungspsychologie, dass Kompetenzerwerb in den allermeisten Fällen einer bestimmten natürlichen Reihenfolge unterliegt, die teils von der Komplexität des Lerngegenstands, teils auch von den Verarbeitungsroutinen der Lernenden abhängt und sich in modernen Curricula in Kompetenz- bzw. Niveaustufen niederschlägt. Diese Niveaustufen lassen sich als Etappen auf dem Weg der Kompetenzentwicklung verstehen und sind in Kap. 2 des Fachteils Deutsch im Rahmenlehrplan konkretisiert. In ihnen schlägt sich die Erkenntnis nieder, dass jede erreichte Kompetenz bestimmte folgende Entwicklungsschritte zulässt – ganz so wie es eine erreichte Etappe auf einem Weg zulässt, die nächste Etappe in Angriff zu nehmen.

Wer die Niveaustufen der einzelnen sprachlichen Teilkompetenzen des Rahmenlehrplans in dieser Hinsicht interpretiert, sieht schnell, was mit der „Zone der nächsten Entwicklung“ gemeint sein kann: So sind die Niveaustufen der Teilkompetenz *Sach- und Gebrauchstexte erschließen* etwa die folgenden (Wiedergabe in Auszügen):

- Niveaustufe B: explizit angegebene Informationen in einem Text ermitteln,
- Niveaustufe C: implizit enthaltene Informationen in einem Text darstellen/über den Text verstreute Informationen miteinander verknüpfen,
- Niveaustufe D/E: Textaussagen auf eigene Welt- und Wertvorstellungen beziehen und diese überprüfen,
- Niveaustufe F: relevante Informationen ordnen, selektieren und vergleichen sowie deren Sachgehalt prüfen und Zusammenhänge darstellen,
- Niveaustufe G: Qualität von Informationen aus unterschiedlichen Quellen kriteriengeleitet untersuchen.

Die Folgerichtigkeit dieser Stufen erscheint unmittelbar plausibel: Wer noch nicht den Informationsgehalt expliziter Textaussagen entschlüsseln kann (Niveaustufe B), wird unweigerlich daran scheitern, Informationen zu verstehen, die sich nur aus dem Zusammenhang oder sogar nur „zwischen den Zeilen“ ergeben (Niveaustufe C). Der Überblick über den Informationsgehalt eines Textes ist wiederum Voraussetzung dafür, dass es gelingen kann, die Textaussagen in persönlichen Welt- und Wertvorstellungen in Beziehung zu setzen (Niveaustufe D/E). Aber erst wenn Schülerinnen und Schülern ein solcher Überblick möglich ist, sind auch Textvergleiche sowie die Wahrnehmung von Ähnlichkeiten und Widersprüchen zwischen unterschiedlichen Texten möglich (Niveaustufe F), welche ihrerseits erst die Grundlage bilden, eine kriteriengeleitete Beurteilung von Textquellen vornehmen zu können (Niveaustufe G). Jedes Kompetenzniveau bildet damit eine Stufe, die Schülerinnen und Schüler ersteigen müssen, um das Potenzial für die folgende Stufe zu erlangen.

Nicht alle Kompetenzraster des Rahmenlehrplans sind einfach zu interpretieren und nicht in allen Teilbereichen sind die Niveaustufen bereits hinreichend wissenschaftlich-empirisch abgesichert. Gleichwohl bieten die Konkretisierungen der Teilkompetenzen in der Praxis einen sinnvollen Anhaltspunkt, welche Fähigkeiten erwartbar sind, wenn Schülerinnen und Schüler sich fähig zeigen, diese oder jene Aufgabe zu lösen. Ferner bietet der Rahmenlehrplan eine Orientierung, welche Schritte anzugehen sind, damit die Schülerinnen und Schüler den nächsten Kompetenzschritt bewusst gehen können und dabei durch stetige kleine und große Erfolgserlebnisse motiviert bleiben.

In den folgenden Kapiteln stellen wir die vier Kompetenzbereiche der P10 Deutsch genauer vor und unterbreiten Vorschläge, wie ein gezielter Kompetenzerwerb auf denjenigen Niveaustufen aussehen kann, die für die Jahrgangsstufen 9 und 10 erwartbar und typisch sind. Bewusst setzen wir dabei an eher niedrigen Stufen an, die von den meisten Schülerinnen und Schülern der späten Sekundarstufe bereits überschritten sein sollten. Dieses Vorgehen rechtfertigt sich daraus, dass

- Kompetenzen in jeder Lerngruppe breit gestreut sind und gerade die leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler am meisten Vorbereitung auf die P10 Deutsch benötigen,
- basale Niveaustufen besser einmal zu viel als einmal zu wenig gefestigt werden sollten, um ein solides Fundament zu erzeugen, und
- die routinierte Abarbeitung der Aufgaben einer Niveaustufe auch eine Funktion der Textschwierigkeit ist: Wer in den Texten eines Schülerlexikons die Funktion jedes Absatzes bestimmen kann, muss diese Fertigkeit noch lange nicht in Kants „Kritik der reinen Vernunft“ beherrschen. Es lohnt sich daher, immer wieder grundlegende Verarbeitungen zum Gegenstand des Unterrichts zu machen.

4. Unterrichtsanregungen für die Entwicklung der Teilkompetenzen der P10 Deutsch

Im Folgenden stellen wir Unterrichtsanregungen zur Erarbeitung der für die P10 Deutsch zentralen sprachlichen Teilkompetenzen „Lesen/Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen“, „Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln“, „Schreiben – Richtig Schreiben“ und „Schreiben – Schreibstrategien nutzen“ zusammen. Wir gehen dabei jeweils von einer Analyse der Kompetenzanforderungen des Rahmenlehrplans aus, den wir ab den Niveaustufen der frühen Sekundarstufe (ca. Niveaustufe D) interpretieren und mit den Anforderungen der P10 in Beziehung setzen.

Die nachfolgenden Unterrichtsanregungen haben Modellcharakter und können mit unterschiedlichen Materialien umgesetzt werden, was ihre Anschlussfähigkeit an die schulinternen Fachpläne gewährleistet. Es ist aber zu berücksichtigen, dass sich die Arbeit an den fokussierten Kompetenzen in der Doppeljahrgangsstufe 9/10 nicht in zwei Unterrichtsreihen zu jeder Teilkompetenz erschöpfen kann: Kompetenzerwerb lebt von der Kontinuität und der Menge an Lernerfahrungen. Aus diesem Grund sei erneut auf den Modellcharakter der Unterrichtsanregungen verwiesen, der günstigenfalls in unterschiedlichen Sequenzen und Sequenzteilen konkretisiert wird und damit eine stetige Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit schriftsprachlichen Anforderungen gewährleistet.

1. Kompetenzbereich Lesen/Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen

Wie in Kap. 2.1 dargestellt, macht der Kompetenzbereich *Lesen* aus gutem Grund den wichtigsten Teilbereich der P10 Deutsch aus: Schülerinnen und Schüler ohne fundierte Lesekenntnisse haben kaum eine Chance, die fachlichen Anforderungen innerhalb wie außerhalb des Deutschunterrichts zu bestehen. Umgekehrt ist es mit angemessenen Lesefertigkeiten möglich, sich praktisch in jedes beliebige Thema einzuarbeiten, was den Weg zum individuellen, lebenslangen Lernen eröffnet.

In den folgenden Abschnitten werden wir zunächst den Kompetenzbereich anhand der Rahmenlehrplanvorgaben vorstellen und interpretieren. Im Anschluss stellen wir zwei Ansätze für je eine Unterrichtseinheit in der 9. und in der 10. Jahrgangsstufe zusammen. Wir konzentrieren uns dabei für die 9. Jahrgangsstufe auf die Arbeit mit literarischen Texten, weil diese in der Regel motivationale Vorteile mit sich bringen. Für die 10. Jahrgangsstufe präsentieren wir im Anschluss Vorschläge, wie lineare und nichtlineare Sachtexte erarbeitet werden können.

Die folgenden Ausführungen beabsichtigen nicht, vollständige Unterrichtsrezepte zu liefern, was ohne Kenntnis der Lerngruppen ohnehin zum Scheitern verurteilt wäre. Vielmehr soll nachgezeichnet werden, auf welche Aspekte der lesenden Auseinandersetzung für einen erfolgreichen Kompetenzerwerb besonders geachtet werden muss und welche Teilziele hierbei zu berücksichtigen sind.

1. Zielentwicklung und Rahmenlehrplan

Teilkompetenz „Lesefertigkeiten nutzen“

Der Kompetenzbereich *Lesen* wird im Fachteil Deutsch des Rahmenlehrplans in zwei Teilkompetenzen zerlegt, die ihrerseits weiter in Teilbereiche zerfallen (vgl. 2.7 - 2.8). Der erste Teilbereich „Lesen – Lesefertigkeiten nutzen“ bildet basale Lesefertigkeiten im flüssigen Lesen und im Lesevortrag ab und ist damit für die Deutschprüfung nur mittelbar interessant, indem Schülerinnen und Schüler genau dann flüssig, vorausschauend und mit ansprechendem Vortrag lesen können, wenn sie hinreichend im Lesen geübt sind.

Diesen Übungsaspekt bildet die zentrale Kompetenztafel 2.8 ab, in der der Leseprozess selbst anhand der Teilstrategien „Vor dem Lesen“, „Während des Lesens“ und „Nach dem Lesen“ untergliedert wird und die sich für unsere Planungen als zentral erweisen wird (vgl. Abb. 1). Die folgenden Kompetenztabellen zum Kompetenzbereich *Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen* berücksichtigen Besonderheiten von literarischen (2.9) sowie von Sach- und Gebrauchstexten (2.10), was für die Teileinheiten von Bedeutung sein wird, die wir im Anschluss darstellen.

Teilkompetenz „Lesestrategien nutzen“

Die Kompetenztafel „Lesen – Lesestrategien nutzen – Textverständnis sichern“ (2.8) bildet den Kernpunkt der allgemeinen Lesefertigkeit. Ihre Aufteilung in die Teilstrategien „Vor dem Lesen“, „Während des Lesens“ und „Nach dem Lesen“ trägt Erkenntnissen der Leseforschung Rechnung, dass Lesen weit mehr ist, als sprachliche Zusammenhänge aus geordneten Reihen von Buchstabenzeichen zu erschließen.

	Vor dem Lesen	Während des Lesens	Nach dem Lesen
	Die Schülerinnen und Schüler können		
A	Bilder und Symbole zur ersten Orientierung nutzen	die Bedeutung von unbekannten Wörtern in vorgelesenen Texten erfragen einem vorgelesenen Text Bilder zuordnen	den Inhalt mithilfe von Bildern wiedergeben
B	mithilfe von Bildern und Überschriften/Titeln Vermutungen zum Textinhalt und zur Textsorte entwickeln Vorwissen aktivieren	unbekannte Wörter in Texten identifizieren und klären Texte und Bilder einander zuordnen	den Inhalt mithilfe von Fragen zusammenfassen
C	sich hinsichtlich ihrer Leseerwartung in und zwischen klar strukturierten Texten mithilfe von Zwischenüberschriften/ Untertiteln und Textabschnitten orientieren	Zusatzinformationen nutzen (z. B. Glossar, Nachschlagewerk) bei digitalen Texten Navigationsstrukturen (u. a. Hyperlinks) nutzen für das Leseziel wichtige Aussagen markieren für einen gegliederten Text Zwischenüberschriften formulieren	den Inhalt mithilfe von Zwischenüberschriften zusammenfassen zentrale Textaussagen wiedergeben eine wertende Einschätzung zum Text abgeben
D	Fragen zum Thema formulieren vorgegebene Lesetechniken (orientierendes ² , überfliegendes ³ Lesen) nutzen	komplexe Sätze zerlegen einen Text in Abschnitte gliedern und Zwischenüberschriften formulieren	ihre Textverständnis in anderen Darstellungsformen ausdrücken (z. B. Grafiken, Bilder, Modelle, Tabellen, Inszenierungen)
E	ihre Leseerwartungen formulieren vorgegebene Lesetechniken dem Leseziel entsprechend auswählen und anwenden	Unbekanntes aus dem Kontext erschließen (z. B. aus vorherigen und nachfolgenden Textabschnitten) Randnotizen erstellen	eine wertende Einschätzung zum Text abgeben und diese begründen
F G	Lesetechniken dem Leseziel entsprechend anwenden (überfliegendes, selektierendes ⁴ und navigierendes Lesen ⁵)	den inhaltlichen Zusammenhang von Teilaspekten und dem Textganzen erschließen	mögliche Aussageabsichten auf Grundlage von Textmerkmalen beschreiben und die Textfunktion bestimmen
H		Verstehensbarrieren identifizieren	Deutungshypothesen formulieren und begründen

Abb. 1: Die Niveaustufentabelle 2.8 des Facheils Deutsch im Rahmenlehrplan – "Lesen – Lesestrategien nutzen"

So bildet die Teilstrategie „**Vor dem Lesen**“ den Aspekt der Leseerwartung sowie der Voraktivierung bereits vorhandener Wissensbestände ab, der wichtige Voraussetzungen für den Leseerfolg bildet. In den Niveaustufen D bis H wird von den Schülerinnen und Schülern erwartet, Fragen zum Thema zu formulieren und verschiedene Lesetechniken (etwa orientierendes und überfliegendes Lesen) zu beherrschen (Niveaustufe D). In den Niveaustufen E und F/G/H wird die Fähigkeit, Fragen zu formulieren, zu einer allgemeinen Leseerwartung ausgeweitet, während die Lesetechniken um selektierendes und navigierendes Lesen ausgeweitet werden. Damit verfügen die Schülerinnen und Schüler über ein ganzes Repertoire von Techniken, aus dem sie kriteriengeleitet auswählen können.

Die Fähigkeit, Leseerwartungen zu formulieren, hilft Schülerinnen und Schülern, Kenntnisse zu aktivieren, die für das Leseverständnis von Bedeutung sein könnten, so etwa Vorwissen zum Thema oder zur Textsorte. Damit wird ein Gerüst geschaffen, das die Verarbeitungs- und Behaltensleistungen beim anschließenden Lesen positiv beeinflusst. Aus diesem Grund ist es eine sehr gute und einfach umzusetzende Optimierungsstrategie des Leseprozesses, Schülerinnen und Schüler daran zu gewöhnen, sich vor dem Lesen über ihre Erwartungen an den Text bewusst zu werden. Nicht umsonst beginnen praktisch alle etablierten Lesemethoden mit solchen Erwartungsreaktivierungen (s. u.).

Die im Anschluss dargestellten Lesetechniken haben insofern unmittelbaren Einfluss auf die Erfolge in der P10 Deutsch, als die Länge der verwendeten Texte eine sinnvolle Orientierung erforderlich macht: Viele der lesebezogenen Aufgaben verlangen es, Einzelinformationen im Text zu suchen oder zu verifizieren. Damit ist die Fähigkeit zur raschen Orientierung, zum punktuellen Lesen und zur gezielten Suche nach spezifischen Informationen zentraler Aspekt einer ökonomischen Texterarbeitung.

Der Teilbereich „**Während des Lesens**“ bildet Kernaspekte der wissenschaftlichen Lesekompetenzforschung ab. Diese betont, dass Lesen ein aktiver Rekonstruktionsprozess ist, bei dem außersprachliche Zusammenhänge aus sprachlichen Strukturen herausgearbeitet werden müssen. Optimale Texte geben diese Zusammenhänge nicht in Gänze wieder (das wäre überhaupt nicht möglich), sondern stellen genau diejenigen Zusammenhänge dar, die für die Lesenden erforderlich sind, um das Geschehen vollständig zu rekonstruieren – nicht mehr und nicht weniger. Wer beispielsweise einen Text über ein Haus schreibt, erwähnt in der Regel nicht, dass dieses Haus eine Tür, mehrere Fenster und ein Dach besitzt (das sind Informationen, die wir aus der Erwähnung des Hauses selbst schließen müssen). Erwähnenswert wäre vielmehr, wenn das besagte Haus *kein* Dach oder *keine* Fenster hätte (denn dann widerspräche diese Situation unseren Erwartungen und müsste im Text erwähnt werden).

Für den Leseprozess bedeutet das, dass explizite Informationen nicht nur erfasst, sondern auch verknüpft werden müssen, um Rückschlüsse ziehen und Aussageabsichten erschließen zu können. Diese Anforderungen werden in den Niveaustufen in zunehmender Komplexität modelliert. Dabei bleibt Niveaustufe D zunächst auf einem lokalen Niveau. Hier sollen komplexe Sätze in thematische Teilabschnitte zerlegt und zusammenhängende Sätze eines Abschnittes als Teilaspekte eines übergreifenden Themas verstanden werden, was sich in der Fähigkeit niederschlägt, sie mit Zwischenüberschriften zu versehen. Diese Fähigkeit ist essenziell für die Orientierung im Text und daher nicht umsonst parallel zur Einführung der orientierenden Lesetechnik auf derselben Niveaustufe.

Auf Niveaustufe E werden die Anforderungen globaler, indem textliche Leerstellen gezielt durch Schlussfolgerungen aus dem Kontext gefüllt werden müssen. Diese Kompetenz baut erkennbar auf der Fähigkeit auf, den thematischen Kern ganzer Abschnitte zu bestimmen, denn so wird die Funktion der Textteile ersichtlich. Die Fähigkeit, solche Schlussfolgerungen in Randnotizen festzuhalten, dient hier als passende methodische Stütze, um den gewonnenen Erkenntnissen Dauer zu verleihen.

Um die Funktion der Textteile für das Textganze geht es auch auf Niveaustufe F/G. Sie baut insofern auf E auf, als die inhaltliche Struktur und Aussageabsicht des Gesamttextes verstanden worden sein müssen, um darin sinnvoll die Funktion der Teilaspekte verorten zu können. Wer F/G erreicht, kann auch die anspruchsvollsten Aufgaben des Leseteils der P10 Deutsch lösen, insbesondere diejenigen, bei denen die Funktion bestimmter Textteile oder des Gesamttextes herausgearbeitet werden soll. Niveaustufe H, die sich mit der Identifikation von Verstehensbarrieren befasst, ist insofern eine weitere Steigerung, als die Schülerinnen und Schüler dafür in der Lage sein müssen, zu bemerken, wann und warum sie einen Text nicht (vollständig) verstehen. Für die P10 ist dieser Aspekt nicht unmittelbar relevant, wohl aber für die vorherige Erarbeitung der Kompetenz, denn mangelndes Verständnis von Textfunktionen kann nur dann effizient behoben werden, wenn es überhaupt bemerkt wird.

Die Teilstrategie „**Nach dem Lesen**“ umfasst verschiedene Techniken der Wissenssicherung, -deutung und -bewertung. Auf den frühen Niveaustufen D und E geht es dabei insbesondere um die Fähigkeit, das Verständnis in anderen Darstellungsformen auszudrücken, also eine Transferleistung zu den Textinhalten zu erbringen. Außerdem werden begründete Urteile über den Text und seine Teile angebahnt. Niveaustufe F/G widmet sich dem Thema „Textfunktion“, indem die Aussageabsicht eines Textes anhand der Textmerkmale erschlossen werden soll. Dies erfordert die Fähigkeit, charakteristische Textbestandteile funktional auf den Gesamttext zu beziehen, also die Frage zu beantworten, welchen Zweck die Teile für das Ganze erfüllen. Auf Niveaustufe H werden diese Aussageabsichten zu einer Deutungshypothese verdichtet, die anhand der zuvor analysierten Textmerkmale begründet werden muss. In der P10 Deutsch müssen diese Fähigkeiten überall dort gezeigt werden, wo die Funktionalität von Gestaltungsmitteln (z. B. indirekte Rede, übertragene Bedeutungen, individuelle Perspektiven, Erzähltechniken) eingeschätzt werden soll.

Teilkompetenz „Literarische Texte erschließen“

Tabelle 2.9 des Fachteils Deutsch spezifiziert die Erschließung literarischer Texte. Sie gliedert sich in zwei Teilbereiche, nämlich einerseits die Erschließung wichtiger Textelemente unter Einbezug von Textsortenkenntnissen, andererseits in die Deutung literarischer Texte und den Austausch über sie. Erkennbar ist der erste Teilbereich damit die Grundlage des zweiten, da sich sinnvolle wissenschaftspropädeutische literarische Deutungen keine bloßen „Meinungsäußerungen“ sind, sondern sich auf die Analyse wesentlicher Textmerkmale stützen.

	Wesentliche Elemente literarischer Texte unter Anwendung von Textsortenkenntnis untersuchen	Deutungen zu literarischen Texten entwickeln und mit anderen austauschen
Die Schülerinnen und Schüler können		
A	Figuren benennen	Aussagen zu einem vorgelesenen Text prüfen
B	Figuren und/oder Orte beschreiben (z. B. Aussehen, äußere Merkmale)	Aussagen zu einem Text auf der Wort- und Satzebene prüfen
C	epische, lyrische und dramatische Texte unterscheiden Figuren (ihr Handeln, ihre Stimmungen, ihre Wesensmerkmale) beschreiben die Rolle von Figuren und ihre Beziehungen untereinander, die Bedeutung von Orten und der Atmosphäre (z. B. in einer Zeichnung, im szenischen Spiel, als Standbild) darstellen	mit Textbelegen ein Textverständnis prüfen
D	grundlegende Merkmale epischer, lyrischer und dramatischer Texte beschreiben	mögliche Textaussagen mit eigenen Erfahrungen vergleichen zwischen wörtlich Gemeintem und möglicher Bedeutung in Texten unterscheiden
E	Perspektiven von Figuren einnehmen Figurenkonstellationen darstellen Erzählperspektiven unterscheiden	eigene Deutungen am Text belegen die mögliche Wirkung grundlegender Gestaltungsmittel einschätzen und sie fachsprachlich beschreiben (z. B. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder)
F	Handlungsabläufe und Konfliktentwicklungen darstellen Entwicklungen von Figuren beschreiben	sich über unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten verständigen mögliche Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben der Autorin/des Autors beschreiben die in Texten gestaltete fiktive Welt als künstlerisch gestaltete erfassen

Abb. 2: Niveaustufentabelle 2.9 im Fachteil Deutsch des Rahmenlehrplans - Literarische Texte erschließen (Teil 1)

Auf Niveaustufe D wird die Fähigkeit zur Beschreibung grundlegender Merkmale literarischer Texte der drei Hauptgattungen erwartet. Sie bildet gewissermaßen den Fundus, auf dem die funktionale Analyse literarischer Texte aufgebaut werden kann. Niveaustufe E fügt diesem Fundus die spezifische Erzählperspektive hinzu und erfordert ansonsten die Fähigkeit, sich in die Situation unterschiedlicher literarischer Figuren hineinzusetzen und deren Absichten, Sichtweisen und Beziehungen untereinander zu bestimmen. Sie darf damit als zentraler Aspekt literarischen Textverständnisses gelten, der auch für die Lösung vieler Aufgaben der P10 essenziell ist.

Auf Niveaustufe F/G werden diese Beziehungen um eine zeitliche Dimension erweitert, indem nicht nur die Figuren und ihre Konstellationen, sondern auch deren zeitliche Veränderung beschrieben werden müssen. Niveaustufe H reichert diese Entwicklungen noch um literatur- und kulturhistorische Kenntnisse an und geht damit über den Einzeltext hinaus auf die intertextuelle Ebene. Die Aufgaben der P10 testen diesen Aspekt in der Regel nicht ab, da er spezifische Wissensbestände voraussetzt, die im Unterricht behandelt worden sein können, aber nicht müssen.

Im Teilbereich „Deutung zu literarischen Texten entwickeln“ wird auf Niveaustufe D der Vergleich von textlichen Gegebenheiten mit eigenen Erfahrungen verlangt. Dies stellt eine erste Transferleistung dar, weil die Schülerinnen und Schüler damit in der Lage sein müssen, von den Details des fiktiven Geschehens zu abstrahieren und das Übertragbare der Handlungszusammenhänge wahrzunehmen. Außerdem wird das Problem des übertragenen Sprachgebrauchs adressiert, das für das Verständnis der Aussageabsicht literarischer Texte von hoher Bedeutung ist.

	Wesentliche Elemente literarischer Texte unter Anwendung von Textsortenkenntnis untersuchen	Deutungen zu literarischen Texten entwickeln und mit anderen austauschen
	Die Schülerinnen und Schüler können	
G		rhetorische Mittel in ihrer möglichen Funktion für die Wirkung eines Textes beschreiben
H	wesentliche Elemente eines Textes unter Berücksichtigung von historischen und kulturellen Kontexten erfassen (z. B. Figuren-, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf)	ein Textverständnis unter Berücksichtigung historischer und kultureller Kontexte entwickeln eine Position zu Deutungsangeboten literarischer Texte entwickeln

Abb. 3: Niveaustufentabelle 2.9 im Fachteil Deutsch des Rahmenlehrplans - Literarische Texte erschließen (Teil 2)

Niveaustufen F und G bilden auch in diesem Teilbereich die zentralen Kompetenzschritte, da die Schülerinnen und Schüler hier den entscheidenden Schritt zur Deutung eines literarischen Textes gehen und diese Deutung anhand spezifischer Textelemente und ihrer Wirkung bzw. Funktion begründen müssen. Diese Charakterisierung entspricht dem Kern jeder literarischen Interpretation, der in Niveaustufe F noch um externe, insbesondere biografische Kenntnisse zur Person der Autorin/des Autors und in Niveaustufe H erneut um literatur- und kulturhistorische Aspekte erweitert wird. Beide Punkte spielen für die P10 Deutsch aus den oben genannten Gründen keine zentrale Rolle.

Teilkompetenz „Sach- und Gebrauchstexte erschließen“

Tabelle 2.10 des Fachteils Deutsch im Rahmenlehrplan stellt die Spezifika in der Auseinandersetzung mit Sach- und Gebrauchstexten zusammen. Auch sie ist in zwei Teilbereiche gegliedert, nämlich einerseits „Merkmale von Sach- und Gebrauchstexten untersuchen“ und andererseits „Informationen ermitteln und nutzen“ (vgl. Abb. 4). Die Ähnlichkeit zu Tabelle 2.9 ist evident, wobei der Aspekt der Deutung, der für literarische Texte zentral ist, durch den Aspekt der Informationsgewinnung und funktionalen Nutzung ersetzt wird.

	Merkmale von Sach- und Gebrauchstexten untersuchen	Informationen ermitteln und nutzen
Die Schülerinnen und Schüler können		
A	Symbole vergleichen (z. B. Piktogramme, Emoticons)	Informationen in einem Bild finden
B	verschiedene Sorten von Sach- und Gebrauchstexten unterscheiden (z. B. Rezept, Fahrplan, Kassenbon, Zeitungsartikel, Klassenregeln)	explizit angegebene Informationen aus einem Text oder einfachen nichtlinearen Darstellungsformen (Tabelle, Diagramm, Karte) ermitteln
C	unterschiedlichen Sach- und Gebrauchstexten Merkmale zuordnen (z. B. Liste, Tabelle, Fließtext)	implizit enthaltene Informationen in einem Text darstellen bei multimodalen Texten Bezüge zwischen Text, Bild und Ton herstellen über den Text verstreute Informationen miteinander verknüpfen und ein Gesamtverständnis konstruieren Informationen aus verschiedenen (linearen und nichtlinearen) Texten miteinander verknüpfen
D	äußere Textmerkmale unter Nutzung von Fachbegriffen beschreiben (z. B. Überschrift, Absatz, Spalte, Zeile, Kreisdiagramm)	Textaussagen auf eigene Welt- und Wertvorstellungen beziehen und diese überprüfen
E	innere Textmerkmale unter Nutzung von Fachbegriffen beschreiben (z. B. Textsorte, Thema)	
F	Sachinformationen und Wertungen in Texten unterscheiden Zusammenhänge zwischen Intentionen, Textmerkmalen, sprachlichen Gestaltungsmitteln und Wirkungen herstellen	relevante Informationen ordnen, selektieren und vergleichen sowie deren Sachgehalt prüfen und Zusammenhänge darstellen
G	in (argumentierenden) Texten zwischen Behauptungen, Argumenten und Belegen unterscheiden	Qualität (z. B. Aktualität, Seriosität, Ausgewogenheit) von Informationen aus unterschiedlichen Quellen kriteriengeleitet untersuchen
H		

Abb. 4: Niveaustufentabelle 2.10 im Fachteil Deutsch des Rahmenlehrplans - Sach- und Gebrauchstexte erschließen

Ebenfalls ähnlich wie in Tabelle 2.9 erfordern die frühen Niveaustufen D und E des ersten Teilbereichs zunächst die Kennzeichnung und Identifikation äußerer und innerer Textmerkmale (Überschriften, Absätze, Zeilen, Diagramme, aber auch Textsorte und Thema). Ausgehend von diesen soll auf Niveaustufe F auf Textintention und Wirkung geschlossen werden, wobei die Funktion der spezifischen Gestaltungsmittel für das Erreichen dieser Funktion bzw. Wirkung im Fokus steht. Ferner sollen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, sachliche und wertende Informationen zu unterscheiden, da diese für Gebrauchstextsorten eine jeweils sehr unterschiedliche Rolle spielen. Auf Niveaustufe G und H werden diese Anforderungen vorrangig weitergeführt, dabei aber ganz gezielt auf argumentative Strukturen (Behauptung, Begründung und Beleg) bezogen, da diese Art der thematischen Entfaltung auch in informierenden oder beschreibenden Textsorten häufig auftritt und somit fundamental für das Textverständnis ist.

Ebenfalls ähnlich wie in Tabelle 2.9 sieht der zweite Teilbereich von Tabelle 2.10 auf Niveaustufe D/E vor, Textaussagen und -inhalte zunächst auf persönliche Weltvorstellungen zu beziehen und damit eine Beziehung zwischen Text und außertextlichen Erfahrungen herzustellen. Niveaustufe F bildet den Kern der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Textaussagen, da hier eine gezielte Erarbeitung eingefordert wird, die sich aus den Elementen Ordnung, Selektion, Vergleich, Prüfung und Schlussfolgerung zusammensetzt und damit nicht nur für das Verständnis und die konstruktive Nutzung der Textinhalte essenziell, sondern auch für den Kernbereich der Aufgaben in der P10 Deutsch von entscheidender Bedeutung ist. Die Niveaustufen G und H fügen dieser inhaltlichen Auseinandersetzung die begründete Bewertung hinzu, die für eine angemessene individuelle Orientierung im überreichlichen medialen Angebot unserer Lebenswelt als maßgebliche Kompetenz eingeschätzt werden muss, in der P10 jedoch allenfalls eine untergeordnete Rolle spielt.

2. Unterrichts Anregung 9. Jahrgangsstufe: Szenen in literarischen Texten erschließen

Die folgenden Unterrichts Anregungen stellen eine Möglichkeit dar, die Anforderungen des Rahmenlehrplans zur Erschließung und Deutung literarischer Texte umzusetzen und dabei insbesondere diejenigen Kompetenzaspekte zu stärken, die in den Aufgaben der P10 Deutsch von besonderer Relevanz sind. Dazu erarbeiten wir vier aufeinander aufbauende Teilschritte der literarischen Auseinandersetzung, die bewusst bereits bei Anforderungen der Niveaustufe D, also deutlich unterhalb der zu erwartenden Kompetenzen der meisten Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe ansetzen. Dieses Vorgehen rechtfertigt sich aus den Anforderungen der P10 selbst sowie aus den in Kap. 3.5 angegebenen Gründen.

Die Zielsetzungen im Überblick

Mit den folgenden Unterrichts Anregungen sollen die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden,

- einen literarischen Text(-auszug) systematisch zu untersuchen,
- wesentliche Textelemente funktional zu bestimmen,
- die Wirkung des Textes begründet zu beschreiben und dabei
- Beleg- und Zitationstechniken anzuwenden.

Daraus ergeben sich die folgenden vier Teilbereiche:

1. Die (erweiterte) Handlungsebene:
Hier legen wir die Grundlage des Textverständnisses, indem wir Textinhalte und Handlungen sowie die Figurenkonstellationen untersuchen. Davon ausgehend erfassen wir typische Gestaltungsmittel literarischer Texte, insbesondere übertragene Bedeutungen sowie Metaphern und Stilelemente, deren Funktion und Wirkung wir bestimmen.
2. Belege und Zitationstechniken:
In diesem Teilbereich fokussieren wir grundlegende Techniken der literaturwissenschaftlichen Arbeit, indem die Schülerinnen und Schüler lernen, Aussagen über den Text mit Textverweisen, indirekten Wiedergaben und Zitaten zu belegen.
3. Textfunktionen erschließen:
Hier werden die bisher erarbeiteten Aspekte aufeinander bezogen und zur Erschließung literarischer Zusammenhänge, zum Verständnis von Andeutungen sowie zur literarischen Schlussfolgerung benutzt. Der Kern der Auseinandersetzung besteht darin, die Funktion der Textteile für das Textganze zu erkennen.
4. Erzähltechniken:
Abschließend beschäftigen wir uns mit grundlegenden Methoden des literarischen Erzählens, die wiederkehrende Mittel zur Erzielung einer bestimmten Wirkung darstellen und damit ein besonderes Potenzial für die funktionale Texterschließung beinhalten. Dieser Teil ist insbesondere für Lerngruppen an Gymnasien von Bedeutung, deckt aber auch die anspruchsvollsten Anforderungen der P10 Deutsch außerhalb des Gymnasiums ab.

Mögliche Unterrichtsmaterialien

Als Material für die Arbeit im Unterricht kommen insbesondere epische Klein- und Großformen in Betracht, also insbesondere Kurzgeschichten, Erzählungen, Novellen oder Romane. Auch Dramenszenen oder sogar erzählende lyrische Textsorten wie Balladen oder Versepen sind für die Erarbeitung denkbar, gehen aber in Bezug auf ihre typischen Textsortenmerkmale vergleichsweise weit von den zu erwartenden Texten der P10 Deutsch weg. Das macht sie nicht automatisch weniger geeignet, aber es erfordert eine Transferleistung, die zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden muss, um eine sichere Anwendung der erworbenen Kompetenzen auf die Anforderungen der P10 zu gewährleisten.

Das wahrscheinlich geeignetste Material für die Erarbeitung dürften Texte der aktuellen Jugendliteratur sein, da sie nicht nur den zu erwartenden Texten der Prüfungen am nächsten kommen, sondern in der Regel auch eine leichtere Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit den Inhalten des Textes ermöglichen. Darüber hinaus erlauben sie es, auch längere Textpassagen in den Blick zu nehmen und damit tatsächlich auf die Anforderungen der P10 vorzubereiten. Schließlich ermöglichen es längere Erzählungen oder Jugendromane auch, dass die einzelnen Schritte der Erarbeitung an unterschiedlichen Passagen ein und desselben Textes erfolgen, sodass die Unterrichtsreihe eine übergreifende thematische Klammer bekommt und sowohl Problemlösungs- als auch Durcharbeitungs- und Übungsphasen möglich werden.

Beteiligen Sie Ihre Lerngruppe an der Auswahl des konkreten Textes, der sich letztlich immer als geeignet erweist, sofern er generalisierbare Figurenkonstellationen und -konflikte beinhaltet und erkennbar literarische Gestaltungsmittel einsetzt. Nicht alle von Schülerinnen und Schülern eingebrachten Vorschläge entsprechen den Erwartungen an die literarische Qualität, aber im Ernstfall leistet ein qualitativ geringwertiger Text, mit dem sich die Schülerinnen und Schüler gern auseinandersetzen, mehr als ein höherwertiger Text, den die Lerngruppe nur widerwillig behandelt.

Teilbereich 1: Die (erweiterte) Handlungsebene – eine Zusammenfassung schreiben (Durcharbeitung, Übung, Anwendung)

Zu Beginn der literarischen Auseinandersetzung sichern wir ein grundlegendes Verständnis der Textinhalte, insbesondere der Handlung, der Figurenkonstellation und der wesentlichen Konflikte ab. Gleichzeitig nutzen wir die Gelegenheit, grundlegende literarische Stilmittel wie übertragene Bedeutungen und Metaphern zu untersuchen. Die erforderlichen Arbeitsschritte dürften den Schülerinnen und Schülern nicht neu sein, sodass wir nicht mit einer Problemlösungsphase beginnen, sondern bereits erarbeitete Kenntnisse durcharbeitend auffrischen. Diese Herangehensweise sichert ab, dass die Schülerinnen und Schüler überhaupt die notwendigen Kompetenzen mitbringen, um weiterführende Aufgaben zu bewältigen, und bereitet auf diejenigen Aufgaben der P10 Deutsch vor, in denen

- Einzelfakten im Text ermittelt,
- die Richtigkeit von Behauptungen über den Text beurteilt,
- Figurenkonstellationen verstanden und
- übertragener Sprachgebrauch erschlossen werden muss.

Um der Auseinandersetzung mit den Textinhalten einen sinnvollen Rahmen zu geben, der gleichzeitig Routinen fördert, die auch in höheren Jahrgangsstufen noch benötigt werden, wählen wir das Textmuster der Zusammenfassung und setzen uns das folgende Ziel:

Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, die Handlung einer ausgewählten Szene oder Episode schriftlich zusammenzufassen, dabei die Figurenkonstellation sowie die zentralen Konflikte der Figuren ins Zentrum zu stellen und dazu auch indirekt präsentierte Informationen zu berücksichtigen.

Den letzten Aspekt dieser Zielstellung werden wir nutzen, um zum Teilbereich 2 überzuleiten, da gerade das Verständnis übertragener Bedeutungen häufig einen Nachweis anhand von Zitaten oder Belegen erforderlich macht.

<p>203 Notieren Sie einen Beleg für den merkwürdigen Humor von Tills Mutter. _ / 1 P.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; margin-top: 10px;"></div>
--

Abb. 5: Beispielaufgabe aus der P10 2023 - Das Verhalten der literarischen Figuren wird zum Beleg für ihre Charaktereigenschaften.

Um eine sinnvolle Zusammenfassung einer literarischen Szene schreiben zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein,

- wesentliche von unwesentlichen Informationen zu unterscheiden,
- die typischen Charakterzüge literarischer Figuren einzuschätzen,
- die Motive und Absichten von literarischen Figuren nachzuvollziehen,
- Widersprüche zwischen den Absichten der einzelnen Figuren zu erkennen und
- diese Aspekte in einem zusammenhängenden Text darzustellen.

Angesichts dieser Auswahl von Voraussetzungen ist bereits erkennbar, dass auch die Zusammenfassung einer literarischen Szene bereits eine interpretative Leistung ist. Das zeigt sich bereits an der ersten Anforderung, denn die Unterscheidung wesentlicher und unwesentlicher Informationen bedeutet ja nicht, dass bestimmte Informationen verzichtbar wären (sonst wäre es ein Fehler des Textes, sie überhaupt zu beinhalten), sondern dass sie bestimmte Funktionen für die Motivation der Handlung oder die Charakterisierung der Figuren erfüllen, von denen bei der Zusammenfassung abstrahiert werden kann -- so wie etwa „Kuchen und Wein“ am Anfang des Märchens *Rotkäppchen* die Motivation zum Besuch der Großmutter bilden, ansonsten aber von untergeordnetem Belang sind.

Für die Erarbeitung der Fähigkeiten, die Zusammenfassung einer literarischen Szene zu schreiben, bieten sich unter anderem folgende Teilhandlungen im Unterricht an:

- innere und äußere Merkmale der einzelnen Figuren an der Tafel sammeln, clustern und gewichten,
- aus den gesammelten Merkmalen eine kurze Figurencharakterisierung verfassen,
- die Beziehung der Figuren untereinander als Netzwerk darstellen, wobei die Verbindungen zwischen den Figuren möglichst präzise beschriftet werden sollen,
- die Ziele, Wünsche und Schwierigkeiten jeder Figur aus ihrem Verhalten ableiten,
- Teile der Szene aus der Perspektive einer anderen Figur schreiben.

<p>★ 206 Erklären Sie, (a) warum Till sich selbst nicht als Fotografen bezeichnet. (b) durch welchen Vergleich er diese Einschätzung verdeutlicht.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>(a) _____</p> <p>(b) _____</p> </div> <div style="text-align: right; margin-top: 10px;"> <p>_ / 1 P.</p> <p>/ 1 P.</p> </div>

Abb. 6: Beispielaufgabe der P10 2023 – die Selbstdarstellung des Protagonisten erfordert bereits eine Interpretation

Für die eigentliche Erarbeitung der Zusammenfassung ist darauf zu achten, dass die Schülerinnen und Schüler die Funktion dieser Textsorte verstehen. Sie besteht darin, für Personen, die einen literarischen Text nicht kennen, einen

informativen Überblick über Handlungsverlauf, Figurenkonstellation und Grundkonflikte zu erarbeiten. Die wesentlichen Textsortenmerkmale bestehen in der Regel darin,

- die Perspektive der Hauptfigur einzunehmen und diese Figur zu charakterisieren,
- anschließend die Beziehung zu anderen Figuren zu kennzeichnen und dabei
- die wesentlichen Konflikte und Handlungsstränge (in der Regel chronologisch) nachzuzeichnen.
- Diese Auseinandersetzung erfolgt im Präsens und in einer sachlichen, nicht wertenden Sprache.

Typischerweise beinhalten literarische Darstellungen einen indirekten, übertragenen und metaphorischen Sprachgebrauch, der sich zur Erreichung des letzten Ziels dieses Teilbereiches eignet. Dazu ist es gar nicht zwingend erforderlich, dass sich im Text echte Metaphern, Metonymien, Hyperbeln oder andere literarische Stilfiguren finden. Vielmehr liegt der übertragene Charakter literarischer Texte häufig in der Art, wie Belletristik über Sachverhalte informiert: Eine Autorin bzw. ein Autor, die/der die emotionale Lage einer Figur darstellen möchte, wird dies in den seltensten Fällen durch schlichte Benennung der Emotion umsetzen, sondern durch Verhaltensweisen, Episoden und Dialoge, aus denen die Lesenden auf die Gefühle der Figur schließen können. Diese Schlussfolgerungen sind so vielfältig und laufen auch in Schülerinnen und Schülern so automatisch ab, dass sie erst wieder bewusstgemacht werden müssen, um überhaupt bemerkt zu werden.

★ 203 In Zeile 79 heißt es:

„Der schlimmste Teil der verlegenen Begrüßungsszene ist vorbei.“

Notieren Sie aus den Zeilen 65-70 jeweils einen Textbeleg für die Verlegenheit des Vaters und die Verlegenheit der Tochter.

	Textbeleg	
(a) Vater		___ / 1 P.
(b) Tochter		___ / 1 P.

Abb. 7: Beispielaufgabe der P10 2019 - Die Verlegenheit der Figuren wird im Text zwar auch benannt, aber gleichzeitig - und wichtiger - durch ihr Verhalten ausgedrückt.

Im Unterricht kann es sich daher lohnen, gerade diejenigen Aspekte, die in der Zusammenfassung ausgespart wurden, auf ihre Funktion zu untersuchen, da sie in aller Regel dazu dienen, bestimmte charakterliche, emotionale oder motivationale Aspekte der Figuren zu verdeutlichen. Gelegentlich stößt man dabei auch auf echte Formen des übertragenen Sprachgebrauchs wie etwa Vergleiche, Metaphern oder ironische Darstellungen, doch ist es wichtig, sich in der Auseinandersetzung mit Literatur zu verdeutlichen, dass diese Stilmittel nur die Spitze des Eisberges darstellen, während die meisten relevanten Schlüsse schlicht aus den Details der Handlung gezogen werden können.

Teilbereich 2: Belege und Zitationstechniken (Problemlösung, Durcharbeitung)

Dieses letztgenannte Merkmal literarischer Texte dient uns als Ausgangspunkt, in grundlegende Techniken des literarischen Belegens und Zitierens einzusteigen, die den Kern der Auseinandersetzung im zweiten Teil der Unterrichtsangeregung bildet. In den Aufgaben der P10 Deutsch sollen sich die Schülerinnen und Schüler in der Lage zeigen,

- Textbelege für eine Aussage zu finden,
- Texte direkt und indirekt zu zitieren und

- Belege und Zitate für die Erschließung literarischer Zusammenhänge zu verwenden.

Die Anforderungen, um diese Aufgaben zu erfüllen, gliedern sich einerseits in technische Aspekte, die es einzuführen und einzuüben gilt (Zitertechniken, indirekte Rede unter Verwendung von Konjunktiv I und II, Kürzung von Zitaten, Textverweise über Zeilenangaben usw.), andererseits – und meist sowohl schwieriger als auch interessanter – in einem grundlegenden Verständnis, wann und wo Textbelege sowie direkte oder indirekte Zitate überhaupt notwendig sind.

Die technische Seite der Zitation dürfte Lerngruppen der 9. Jahrgangsstufe bereits in Grundlagen bekannt sein, sofern diese rahmenlehrplankonform unterrichtet wurden. Sie soll hier nicht weiter dargestellt werden, da die Vorgehensweise immer ähnlich ist und alle zugelassenen Schulbücher brauchbare Unterrichtshilfen für diese Punkte bereithalten. Anregungen zur Arbeit mit der indirekten Rede finden sich außerdem in der Vorgängerpublikation ([Handreichungen, S. 138 ff.](#)) Für unseren Zusammenhang ist stattdessen wichtig, im Auge zu behalten, dass die formale Erarbeitung der Beleg- und Zitertechniken *nach* der funktionalen Erarbeitung erfolgen sollte: Erst sollten die Schülerinnen und Schüler verstanden haben, warum Belege erforderlich und wann Zitate sinnvoll sind, bevor sie sich eingehender mit der Frage auseinandersetzen, wie solche Belege und Zitate umgesetzt werden (Grundsatz: „form follows function“).

1.2 Im Gespräch über den Text behauptet ein Schüler:

Es gibt einen Beleg dafür, dass sich Jacob davor fürchtet, vom 10er-Sprungturm zu springen.

Zitieren Sie eine Textstelle, auf die sich der Schüler beziehen könnte.

Abb. 8: Beispielaufgabe P10 2019 (Gym) - Allein das Verhalten des Protagonisten liefert die Hinweise auf seine emotionale Lage und muss in diesem Sinne gedeutet und als Beleg herangezogen werden.

Für den Einsatz von Belegen, Zitaten und indirekten Wiedergaben gelten darüber hinaus die folgenden funktionalen Richtlinien:

- Textbelege und Zitate dienen stets der literarischen Argumentation. Es sind Argumente für deutende Aussagen über den literarischen Text.
- Textbelege sind folglich immer dann erforderlich, wenn dem Text Bedeutungen und Funktionen unterstellt werden, die sich nicht aus dem direkten Wortlaut des Textes oder dem gesunden Menschenverstand ergeben. Insbesondere Lesarten, die eine alternative Deutung (zumindest potenziell) zulassen, erfordern den literarischen Beleg.
- Textbelege erfolgen in der Regel in der zusammenfassenden Paraphrase mit anschließendem konkreten Textverweis (z. B. Zeilenangabe). Nur dann, wenn es auf den konkreten Wortlaut ankommt, werden direkte und indirekte Zitertechniken angewendet.
 - Dabei eignen sich direkte Zitertechniken besonders für kurze Textpassagen mit besonders charakteristischer Wortwahl und sollten in diesen Fällen vorgezogen werden.
 - Indirekte Zitate bzw. indirekte Wiedergaben sind hingegen für längere Passagen geeigneter, weil sie eine unkomplizierte Raffung und Auslassung zulassen, die bei direkten Zitaten nur durch umständliche Kennzeichnungen zulässig sind.

Für die Erarbeitung im Unterricht eignen sich insbesondere Figurencharakterisierungen, wie sie möglicherweise bereits im Zuge von Teilbereich 1 entstanden sind. Wie bereits erwähnt, werden die Charaktermerkmale literarischer Figuren dabei in der Regel nicht genannt, sondern aus der Handlung und den Interaktionen der Figuren erschlossen. Dabei fällt es Schülerinnen und Schülern in der Regel wesentlich leichter, die Charaktermerkmale literarischer Figuren zu erkennen und zu benennen, als die Textstellen anzugeben, aus denen sie intuitiv auf diese Merkmale geschlossen haben.

Die Bedeutung literarischer Belege kann im Unterricht durch Infragestellen der angebotenen intuitiven Charakterisierung erfolgen: Warum sollte es stimmen, dass Jakob (vgl. Bsp. in Abb. 8) sich vor dem Sprung fürchtet, wo diese Information doch nirgendwo im Text explizit erwähnt wird? Durch Hinterfragen der gefühlsmäßig entwickelten Charaktermerkmale werden die Schülerinnen und Schüler genötigt, ihr intuitives Verständnis zu ergründen und mithilfe passender Textstellen argumentativ zu objektivieren. Das Beispiel zeigt damit, wie die Bedeutung literarischen Argumentierens und des Findens von Textbelegen erläutert werden kann. Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Notwendigkeit literarischen Argumentierens, indem sie erkennen, dass bereits einfache Formen des Textverständnisses (etwa der Gefühle des Protagonisten) das Resultat einer intuitiven Textdeutung sind. Mitunter entwickeln Lernende nach dieser Erkenntnis eine geradezu akribische Lust daran, die Angemessenheit ihres Textverständnisses nachzuweisen.

Für die weitere Erarbeitung im Unterricht eignen sich folgende Aufgabenstellungen und Methoden:

- Die Schülerinnen und Schüler äußern willkürliche Behauptungen über einzelne Figuren des Textes, die anhand von Textbelegen bestätigt oder widerlegt werden müssen.
- Zusätzlich können sie auch Aussagen über literarische Figuren machen, die im Text nicht erwähnt werden, aber eine plausible Ergänzung darstellen würden (z. B. *Was wäre wohl Jakobs Lieblingsfilm im aktuellen Kinoprogramm?*). Dabei muss die Entscheidung durch gezielte Bezugnahme auf bestehende Textteile begründet werden.
- Umgekehrt können einzelne Textpassagen gezielt herausgegriffen werden, um die Frage zu stellen, welche Wirkungsabsichten die Autorin/der Autor mithilfe dieser Passage möglicherweise verfolgt hat (z. B. *Warum erzählt uns die Autorin, dass Jakobs Haare an seiner Stirn festkleben?*).
- Ausgezeichnet eignen sich schließlich widersprüchliche Lesarten, um den literarischen Beleg zur (mündlichen) literarischen Erörterung auszubauen. Gewonnen hat diejenige Lesart, die die überzeugendsten Textbelege vorweisen kann.

Wie oben erwähnt, sollte die formale Erarbeitung von Beleg- und Zitationstechniken nach der funktionalen Charakterisierung erfolgen. Günstig ist es, den eher trockenen Stoff in Einzelpunkte aufzuteilen, und zunächst Belege und Textverweise, anschließend (gekürzte) Zitate und schließlich indirekte Wiedergaben einzuführen. Die Erarbeitung kann dabei auch in Teilbereich 3 fortgeführt werden, der im Folgenden dargestellt wird und die Fähigkeiten aus Teilbereich 1 und 2 zusammenführt.

Teilbereich 3: Textfunktionen erschließen (Übung, Anwendung)

Je nach Intensität der Erarbeitung der ersten beiden Teilbereiche ist die Erschließung umfassenderer Textfunktionen nun eigentlich nichts Neues mehr, da die Schülerinnen und Schüler bereits alle erforderlichen Techniken beherrschen und ihnen lediglich die Übung sowie der globalere Blick auf den Text fehlt. Insofern ist Teilbereich 3 lediglich eine Zusammenführung und Vertiefung der bereits angeführten Kompetenzaspekte, die hier geübt und angewendet werden.

In den Aufgaben der P10 Deutsch schlagen sich diese Fähigkeiten in den Anforderungen nieder,

- Zusammenhänge zwischen Einzelaussagen zu erschließen,
- sprachliche Andeutungen zu verstehen,
- Schlussfolgerungen über die Bedeutung einer Textpassage für die Aussageabsicht zu ziehen,
- Einzelaussagen zu interpretieren,
- Textelemente funktional zu erläutern,
- emotionale Zustände von Figuren aus deren Sprache abzuleiten,
- die Wirkung von Gestaltungsmitteln zu erschließen und
- verschiedene Perspektiven von literarischen Figuren zu erkennen.

Allein die schiere Menge der Anforderungen zeigt, dass die P10 auf den textfunktionalen Aspekt in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten besonderen Wert legt. Diese große Bedeutung wird von den hohen Potenzialen verursacht, die literarisches Lernen für die sprachliche und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler haben: Betrachtet man literarische Charaktere, Konstellationen und Konflikte als Modelle zwischenmenschlicher Interaktion, so birgt die methodisch geleitete Deutung literarischer Texte erhebliche Möglichkeiten, aus sprachlichen Zusammenhängen sozial und emotional relevante Schlüsse zu ziehen und ganz nebenbei stetige Wortschatzarbeit zu leisten.

<p>205 Weil Paula zu Till kommt, nimmt er sein Zimmer zum ersten Mal mit fremden Augen wahr. Notieren Sie, (a) was Till befürchtet. (b) welchen Eindruck er von seinem Zimmer bekommt. (c) was er unternimmt, um sein Zimmer zu verändern.</p>	<p>___ / 1 P.</p>
(a)	
(b)	
(c)	

Abb. 9: Beispielaufgabe P10 2023 - Aus einer kurzen Schilderung muss auf die Gefühlslage, die Perspektive und die Motivation des Protagonisten geschlossen werden.

Für den Unterricht bedeutet das, dass das oberste Ziel in Teilbereich 3 die wiederholte und methodisch geleitete Auseinandersetzung mit den Inhalten und Mitteln des literarischen Textes sein muss, bei der die folgenden Fragen im Raum stehen können:

- Wie sind die einzelnen literarischen Figuren zu charakterisieren und aus welchen Textelementen schließen wir auf diese Charaktermerkmale?
- Worin besteht der Konflikt zwischen den Figuren, wie ergibt er sich aus deren unterschiedlichen Perspektiven und Motivationen und aus welchen Textelementen schließen wir auf diese Motivationen?
- Welche Aussageabsichten lassen sich dem Text unterstellen, indem er diesen und keinen anderen Konflikt ins Zentrum stellt? Inwieweit dienen die einzelnen Textteile dieser Absicht?

Die drei dargestellten Fragen bleiben vergleichsweise allgemein, weil sie bewusst von den konkreten Gegebenheiten eines bestimmten literarischen Textes abstrahieren. Je nach Textauswahl können und müssen sie im Unterricht konkretisiert werden. Gerade in ihrer allgemeinen Form zeigen sie aber, dass es bei der Erarbeitung immer wieder um dieselben Aspekte geht, nämlich aus der Form des Textes (den konkreten Textelementen) auf seine Funktion (die Deutung) zu schließen und damit in die Kernfunktion literarischen Interpretierens einzuführen.

Es lohnt sich, in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern darauf hinzuweisen, dass Interpretieren zwar durchaus bedeutet, durch geschickte Folgerungen Aussagen über den Text abzuleiten, dass es aber in der Regel nicht darum geht, ein „Rätsel“ zu lösen, das die Autorin bzw. der Autor gezielt im Text versteckt hätte. Interpretation besteht in der Regel nicht darin, etwas Neues über den Textinhalt herauszufinden, sondern vielmehr seine „Machart“ (seine Funktionsweise) zu verstehen – ganz im Sinne von Emil Staigers berühmtem Zitat, Interpretation bedeute zu „begreifen, was uns ergreift.“ Haben Schülerinnen und Schüler diese Funktion verstanden, laufen sie deutlich weniger Gefahr, am Text vorbei zu interpretieren und waghalsige Lesarten zu unterstellen.

Für die Vorgehensweise im Unterricht lassen sich ohne konkreten literarischen Textbezug nur vage Anregungen geben. Hilfreich sind aber möglicherweise die folgenden Hinweise:

- Gehen Sie immer von einem konkreten Problem aus, das durch die Auseinandersetzung mit dem Text gelöst werden muss. Orientieren Sie sich dazu an der Liste der Anforderungen aus der P10, z. B.:
 - Wie passen die beiden widersprüchlichen Aussagen von Figur X zusammen?
 - Warum berichtet uns die Autorin/der Autor ausgerechnet von diesem Detail?
 - Wie fühlt sich Figur X in dieser Passage und woher wissen wir das? usw.
- Lassen Sie sich Behauptungen über den Text stets mit Textbelegen begründen und widersprechen Sie jeder Aussage, die nicht belegt wird.
- Wählen Sie stets möglichst konkrete Textpassagen und nehmen Sie während der Erarbeitung immer größere Textteile in den Fokus.

<p>* 206 Die Erzählerin bezeichnet sich als <i>notorische Vermeiderin</i>. Notieren Sie zwei Handlungen bzw. Verhaltensweisen, die diesen Charakterzug verdeutlichen.</p>		
<table border="1" style="width: 100%; height: 40px;"> <tr> <td style="width: 80%; text-align: center; vertical-align: middle;">•</td> <td style="width: 20%; text-align: right; vertical-align: middle;">_/ 1 P.</td> </tr> </table>	•	_/ 1 P.
•	_/ 1 P.	
<table border="1" style="width: 100%; height: 40px;"> <tr> <td style="width: 80%; text-align: center; vertical-align: middle;">•</td> <td style="width: 20%; text-align: right; vertical-align: middle;">_/ 1 P.</td> </tr> </table>	•	_/ 1 P.
•	_/ 1 P.	

Abb. 10: Beispielaufgabe P10 2019 - Die Charakterisierung der Ich-Erzählerin erfolgt wesentlich stärker über ihr Verhalten als über ihre Selbstaussage. Die Handlung wird damit zum Beleg.

Üben Sie das literarische Argumentieren in unterschiedlichen Medien und Sozialformen. Gehen Sie dabei schrittweise von der Erarbeitung im Plenum über Gruppen- und Partnerarbeit zur Einzelarbeit vor. Gehen Sie ferner von mündlichen zu zunehmend schriftlichen Auseinandersetzungen. Je nach konkreter Textvorlage kann die Arbeit

- in eine umfassenderen Figurencharakterisierung,
- in die Darstellung einer Figurenentwicklung,
- in die Darstellung einer Figurenkonstellation oder
- in die Analyse eines literarischen Konflikts münden.

Wählen Sie nach Maßgabe des konkreten literarischen Textes und ggf. den Vorgaben Ihres schulinternen Fachplans eine passende Textsorte aus, auf die Sie die Schülerinnen und Schüler mit systematischen Übungen und anhand mehrerer Szenen vorbereiten. Die hohe Bedeutung dieser Auseinandersetzung für das Verständnis von Texten im Allgemeinen und literarischen Texten im Besonderen lässt es auch durchaus ratsam erscheinen, die Lernerfolge in einer Klassenarbeit zu messen.

Teilbereich 4: Erzähltechniken (Problemlösung, Durcharbeitung)

Der letzte Teilbereich dieser Unterrichts Anregungen setzt sich noch einmal mit typischen Erzähltechniken auseinander, die ein vertieftes literaturwissenschaftliches Handwerkszeug darstellen und insbesondere (aber nicht nur) für Lerngruppen auf dem Weg in die gymnasiale Oberstufe relevant sind. In den Aufgabenstellungen zur P10 Deutsch kommen sie insbesondere in Anforderungen

- zur Charakterisierung von Erzählform, Erzähltempus und Erzählverhalten,
- zur Benennung zeitbezogener Erzähltechniken (Zeitraffung, Rückblende, Zeitdeckung),

- zur Darstellung der Wirkung der Erzählperspektive oder
- zur Begründung spezifischer Lesarten zum Tragen.

Der Blick auf die Anforderungen zeigt bereits, dass hier ein deutlicher Abstraktionsschritt in Richtung literaturwissenschaftlicher Auseinandersetzung erfolgt ist, auch wenn die grundsätzliche Arbeitsweise keine andere ist und es auch bei diesen Techniken um sprachliche Formen geht, denen eine spezifische Funktion und Wirkungsabsicht unterstellt werden kann.

* 209 Kreuzen Sie an, welche Angabe zur Erzähltechnik jeweils zutrifft.				
(a) Erzählform	<input type="checkbox"/> Er- / Sie-Form	<input type="checkbox"/> Ich-Form	<input type="checkbox"/> Wir-Form	___ / 1 P.
(b) Erzähltempus	<input type="checkbox"/> Präsens	<input type="checkbox"/> Präteritum	<input type="checkbox"/> Futur	___ / 1 P.
(c) Erzählverhalten	<input type="checkbox"/> neutral	<input type="checkbox"/> personal	<input type="checkbox"/> auktorial	___ / 1 P.

Abb. 11: Beispielaufgabe P10 2023 - Auch in den Prüfungsversionen außerhalb des Gymnasiums spielen Aufgaben zu literarischen Erzähltechniken eine Rolle, wenngleich eher randlich.

Im Gegensatz zu den textfunktionalen Auseinandersetzungen in Teilbereich 3 zeichnen sich abstrakte Erzähltechniken lediglich dadurch aus, dass sie

- in der Regel schwerer beobachtbar sind, etwa weil sie einen Text von Anfang bis Ende bestimmen (beispielsweise wenn durchgängig ein Ich-Erzähler eingesetzt wird, sodass es schwer ist, sich vorzustellen, wie der Text in einer anderen Erzählform wirken würde),
- häufig größere Textpassagen charakterisieren (z. B. bei Rückblenden) und folglich einen größeren Überblick erfordern, und
- mit festem begrifflichen Fachwissen in Verbindung stehen, das die Schülerinnen und Schüler kennen, üben und wiederholen müssen: So kann einem Schüler oder einer Schülerin das gewählte Erzähltempus durchaus auffallen, ohne dass er oder sie den zugehörigen Fachbegriff parat hätte.

Diese Aspekte lassen es geraten erscheinen, dem Teilbereich „Erzähltechniken“ im Unterricht nur bei leistungsstarken Lerngruppen einen größeren Stellenwert einzuräumen und ihn nur dann anzugehen, wenn die Lerngruppe die zuvor eingeführten Deutungs- und Zitationstechniken sicher beherrscht und für den nächsten Entwicklungsschritt bereit ist. Ist dies nicht der Fall, erweist es sich sowohl für die langfristige Kompetenzentwicklung als auch für die konkrete Vorbereitung auf die P10 als sinnvoller, die deutende Auseinandersetzung mit literarischen Szenen zu vertiefen und das literaturwissenschaftliche Spezialwissen eher in die unmittelbare Prüfungsvorbereitung am Ende der Jahrgangsstufe 10 zu verlagern.

Sollten Sie sich für eine Erweiterung Ihrer Unterrichtsreihe um typische Erzähltechniken entscheiden, finden Sie zahlreiche Arbeitsmaterialien in den Deutschbüchern und Begleitmaterialien. Wichtig ist bei der Erarbeitung, dass die eingeführten Techniken in den folgenden Unterrichtssequenzen regelmäßig angewendet, wiederholt und geübt werden, da sie nur so eine längerfristige Wirkung für die interpretativen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler entfalten und andernfalls rasch vergessen zu werden drohen.

3. Unterrichts Anregung 10. Jahrgangsstufe: lineare und nichtlineare Sachtexte erschließen

Nachdem die Schülerinnen und Schüler Techniken gelernt haben, einen literarischen Text systematisch zu erschließen und ihre Schlussfolgerungen am Text zu belegen, erweitern wir in den folgenden Unterrichts Anregungen die Perspektive auf Sach- und Gebrauchstextsorten. Der leitende Gedanke dabei ist, dass auch Sachtexte gedeutet und interpretiert werden müssen, um richtig verstanden und angemessen beurteilt werden zu können. Dieser Umstand ist bei nicht-fiktionalen Texten weitaus weniger offensichtlich, aber bei genauer Betrachtung sogar brisanter und folgenreicher als bei der literarischen Auseinandersetzung. Schließlich machen Sach- und Gebrauchstexte Aussagen über Sachverhalte der Welt, die unmittelbar wahr oder falsch sein können und daher der eingehenden Analyse bedürfen – erst recht in Zeiten von Fake News und maschineller Textgenerierung.

Die Ziele im Überblick

In den Aufgaben der P10 Deutsch müssen sich die Schülerinnen und Schüler in der Lage zeigen,

- Aussagen eines Sachtextes zu verstehen und wiederzugeben,
- die Funktion von Aussagen, Abschnitten und Textteilen zu bestimmen,
- Diagramme und Grafiken zu lesen und daraus Schlussfolgerungen zu ziehen sowie
- Bezüge zwischen unterschiedlichen Texten herzustellen und diese zu beurteilen.

Aus diesen Anforderungen leiten sich erneut vier Teilbereiche ab, die wir funktional mit unterschiedlichen Aufgabenformaten verbinden.

1. Textverständnis sichern – Eine Inhaltsanalyse erstellen (Durcharbeitung, Übung)
In diesem Teilbereich festigen wir das verstehende Lesen und den Einsatz von Lesetechniken. Zugleich wiederholen wir die in den literarischen Unterrichts Anregungen eingeführten Zitations- und Belegtechniken, sodass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, die Aussagen eines Sachtextes nachzuvollziehen und innerhalb der Textstruktur zu verorten. Ergebnis der Auseinandersetzung ist eine inhaltliche Analyse, welche die Inhalte der Textvorlage zusammenfassend und kontextualisierend wiedergibt.
2. Textfunktion und Aussageabsicht ermitteln (Problemlösung)
Ausgehend von den bereits erarbeiteten Fertigkeiten betrachten wir in diesem Teilbereich stärker die funktionale Seite des Textes und untersuchen die Rolle, die Einzelaussagen und Abschnitte für das Textganze spielen. Die Schülerinnen und Schüler lernen dabei von den unmittelbaren Aussagen der einzelnen Sätze und Textteile zu abstrahieren und diese als Manifestationen immer wiederkehrender Textfunktionen wie „Behauptung“, „Erklärung“ oder „Beispiel“ zu begreifen und damit der Machart des Textes sowie seiner Aussageabsicht näher zu kommen. Auch diese Auseinandersetzung mündet in einer Analyse, die aber nicht die Inhalte des Textes, sondern die Textfunktionen wiedergibt.
3. Nichtlineare Texte lesen und verstehen (Anwendung, Problemlösung)
In diesem Teilbereich wenden wir die beiden bis dahin erarbeiteten Kompetenzen auf Grafiken, Diagramme, Tabellen und andere nichtlineare Textsorten an. Diese eignen sich insofern zur Vertiefung, als in grafischen Darstellungsformen besonders augenfällig zutage tritt, dass sich fachliche Inhalte durch sehr unterschiedliche formale Umsetzungen darstellen lassen, welche ihrerseits starken Einfluss auf die Verständlichkeit und Deutung der Inhalte haben (etwa wenn ein und dieselben Daten als Balken- oder Liniendiagramm präsentiert werden). Gleichzeitig kommt den Teilbereichen nichtlinearer Texte in der Regel eine eindeutige Textfunktion zu (etwa den Achsenbeschriftungen oder der Legende eines Diagramms), sodass auch dieser Aspekt vertieft wird.
4. Textvergleich, Intertextualität und Textbeurteilung (Anwendung, Problemlösung)
Abschließend öffnen wir die Perspektive über den Einzeltext hinaus und vertiefen die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, fachliche, inhaltliche und strukturelle Bezüge zwischen Texten zu ziehen und zu einem begründeten Urteil zu gelangen. Für Letzteres bieten sich Textvergleiche insofern besonders an, als die sinnvolle Beurteilung eines Textes nur möglich ist, wenn den Schülerinnen und Schülern alternative Formen und Herangehensweisen bekannt sind: Aus der gezielten Kontrastierung unterschiedlicher Texte lässt sich

das Charakteristische, Typische oder Problematische des Einzeltextes leichter abschätzen als in der singulären Auseinandersetzung.

Mögliche Unterrichtsmaterialien

Sach- und Gebrauchstexte unterschiedlicher Komplexität und Länge sind zu beinahe jedem erdenklichen Thema leicht im Internet zu finden, wo sich häufig auch passende nichtlineare Textbeispiele finden (etwa über die Bildersuche zum selben Thema). Thematisch geeignet ist alles, was Interesse bei den Schülerinnen und Schülern weckt und stärker informierenden als argumentierenden Charakter hat (Argumentationen erfordern eine spezifische Herangehensweise, der wir uns in Kap. 4.4 gesondert widmen). Für den Teilbereich 4 (Textvergleich) bietet es sich an, auch stärker meinungslastige Themen ins Auge zu fassen, um inhaltliche Kontraste zu ermöglichen.

Günstig für die kontinuierliche Kompetenzentwicklung ist es, wenn die gewählten Texte nicht nur ein einzelnes Sachthema behandeln, aber auch nicht völlig unabhängig voneinander sind, sondern sich in loser Verbindung um ein gemeinsames Hauptthema gruppieren. Diese Vorgehensweise hat den Vorteil, dass einerseits individuelle Vorlieben und Abneigungen der Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Einzelthemen nicht so stark ins Gewicht fallen, andererseits aber auch ein thematischer Transfer angebahnt wird, bei dem die erarbeiteten Kenntnisse auch auf neue Fachinhalte übertragen werden können. Gleichzeitig bewirkt die thematische Verknüpfung Kontinuität in der Wortschatzarbeit und sorgt für eine Erleichterung der Transferleistungen. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die Themen umso vielfältiger und variantenreicher gewählt werden können, je leistungsstärker Ihre Lerngruppe ist.

Bezüglich der Textlänge ist es sinnvoll, eine kontinuierliche Steigerung einzuplanen. Die Textstimuli in der P10 Deutsch sind in der Regel 2–3 Seiten lang und damit deutlich länger als typische Sachtexte in Schulbüchern oder Arbeitsblättern. Für viele Arbeitsschritte, die im Folgenden vorgeschlagen werden, ist es nicht erforderlich, mit so großen Textumfängen zu arbeiten, und es genügen Textlängen, die innerhalb der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit zu bewältigen sind. Gleichwohl sollten die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Erarbeitung die Gelegenheit bekommen, ihre Fähigkeiten auch an längeren Texten zu erproben. Planen Sie deshalb gerade für spätere Teile Ihrer Unterrichtseinheit auch Arbeitsphasen ein, die über mehrere Unterrichtsstunden gehen – schließlich muss auch länger andauernde Konzentrationsfähigkeit geübt werden.

Achten Sie bei der Präsentation der Texte nach Möglichkeit darauf, Zeilen- oder wenigstens Absatznummern bereitzustellen, sodass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, in ihren Erarbeitungen stets einen konkreten Textverweis setzen zu können.

Teilbereich 1: Textverständnis sichern – Eine Inhaltsanalyse erstellen (Durcharbeitung, Übung)

In diesem Teilbereich erarbeiten wir auf der Grundlage bereits eingeführter Kompetenzen ein sicheres inhaltliches Verständnis der Textvorlage, das die Grundlage für praktisch alle weiterführenden Aufgaben bildet. Dazu setzen wir gezielt Lesetechniken ein, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler die wesentlichen inhaltlichen Aussagen sowie einen Überblick über den Aufbau der Texte aneignen. Für die Anforderungen der P10 Deutsch ist diese Auseinandersetzung insofern von Bedeutung, als die Schülerinnen und Schüler sich in der Lage zeigen müssen,

- Einzelfakten aus dem Text herauszusuchen,
- die genauen inhaltlichen Zusammenhänge dieser Fakten zu bestimmen,
- Aussagen in eigenen Worten zusammenzufassen und
- für Behauptungen zum Textinhalt Belege zu finden.

Für die Umsetzung dieser Anforderungen können wir auf die Kompetenzen zurückgreifen, die wir in der literarischen Unterrichtsreihe entwickelt haben und die hier auf pragmatische Texte angewendet und damit durcharbeitend ausgebaut werden. Arbeitsziel ist ein Sachkommentar, in dem die Schülerinnen und Schüler die Textvorlage zusammenfassen, passende Textverweise einfügen und damit ihr inhaltliches Verständnis des Textes belegen. Daraus ergibt sich das folgende Gesamtziel des Teilbereiches:

Die Schülerinnen und Schüler verfassen eine Analyse zu einem vorgegebenen Text, der die wesentlichen Inhalte zusammenfassend wiedergibt und mit Textverweisen belegt.

102 Kreuzen Sie an, ob die folgenden Aussagen zu Tomascheks Tiny House richtig oder falsch sind. __/ 2 P.

Tomascheks Tiny House ...	richtig	falsch
(a) steht auf einem Hänger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b) befindet sich auf dem Grundstück seiner Eltern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c) hat zwei Stockwerke.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d) hat eine kleine Grundfläche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 12: Beispielaufgabe P10 2023 - Den Anfang der Prüfung bilden oft Sachfragen, die sich unmittelbar aus dem Text beantworten lassen, aber für eine effiziente Bearbeitung einen Überblick über den Gesamttext erfordern.

Um dieses Ziel erreichen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein,

- die Textvorlage sinnvoll zu gliedern und ihre Inhalte systematisch zu erschließen,
- die inhaltliche Struktur der einzelnen Abschnitte zu erfassen,
- zentrale Aussagen von nebensächlichen Informationen zu unterscheiden,
- ihre Ergebnisse in einer zusammenhängenden Analyse wiederzugeben und dabei
- an geeigneter Stelle belegende Textverweise zu setzen.

Als sinnvolle Herangehensweise, um diese Teilfertigkeiten auszubilden bzw. abzusichern, bieten sich insbesondere für den Einstieg verschiedene Lesetechniken an, die den Leseprozess in einzelne Schritte aufteilen und sich in vielen Varianten in deutschdidaktischen Materialien finden. Ihr Ziel ist stets die systematische Texterschließung, die sich mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung aus folgenden typischen Komponenten zusammensetzt:

- **Vorwissen aktivieren**
Hier werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, sich auf die Textlektüre vorzubereiten, indem sie über ihre Vorkenntnisse reflektieren, sich fragen, was sie über die Thematik bereits wissen oder wissen wollen und welche Erwartungen sie an den Text mitbringen. Die Phase der Voraktivierung sollte in ihrer Bedeutung nicht unterschätzt werden, da sie Anknüpfungspunkte für das zu erwartende Wissen schafft und sich deshalb positiv auf die Behaltensleistung auswirkt.
- **Erste Orientierung**
Nach der Voraktivierung folgen Phasen, in denen der Text zunächst überblicksartig wahrgenommen wird, etwa durch überfliegendes Lesen. Ziel ist es, die Erwartungen, die in der ersten Phase geäußert wurden, zu konkretisieren und die Frage zu beantworten, mit welchen Inhalten und Themen bei der vertieften Erarbeitung des Textes zu rechnen ist.
- **Genaueres Lesen und Texterschließung**
In der Regel folgt nun die eigentliche Auseinandersetzung mit den Textinhalten, die in verschiedene Teilschritte zerfallen kann, beispielsweise
 - Thematische Durchdringung durch das Setzen von Zwischenüberschriften,
 - Klärung unbekannter Fachbegriffe mithilfe von Nachschlagewerken oder Internet,
 - Bestimmung von Schlüsselwörtern und Hauptintentionen sowie
 - Erstellung fortlaufender Randkommentare, Stichpunkte oder Zusammenfassung der Einzelabschnitte.

- **Rekapitulation und Sicherung**
Schließlich werden die Textinhalte je nach unterrichtlicher Intention gesichert, etwa in einer geordneten Stichpunktliste, einer schriftlichen Zusammenfassung oder einer mündlichen Wiedergabe. Ziel ist es stets, aus der Detailarbeit zurück auf die Gesamtebene zu wechseln und zu erkennen, welche Funktion die Textteile für das Textganze erfüllen. Aus dieser Reflexion lässt sich schließlich die Aussageabsicht des Textes bestimmen und ein kohärentes Gesamtverständnis sichern.

Nehmen Sie sich im Unterricht Zeit, eine Lesemethode auszuwählen und ihre Erarbeitung mit den Schülerinnen und Schülern einzuüben. Dabei ist weniger entscheidend, für welche konkrete Methode Sie sich entscheiden, als dass Sie sicherstellen, dass

- den einzelnen Phasen von der Voraktivierung bis zur Rekapitulation ein angemessener Raum eingeräumt wird,
- die Schülerinnen und Schüler die Funktion jedes Erarbeitungsschrittes verstanden haben und akzeptieren und
- die Abarbeitung der einzelnen Schritte wiederholt eingeübt wird, sodass die Schülerinnen und Schüler darin eine gewisse Routine erlangen.

Sind diese Aspekte gewährleistet, ist es eher eine Frage der persönlichen Präferenzen, wie Sie die einzelnen Phasen gestalten. Allerdings sollte der Hauptteil der Auseinandersetzung – auch zeitlich – bei der konkreten Texterschließung liegen. Ein bewährtes methodisches Instrument für diesen Belang ist der [LeseNavigator](#), den Sie auf dem Bildungs-server Berlin-Brandenburg herunterladen können und der Ihren Schülerinnen und Schülern die einzelnen Teilschritte der Texterschließung konkret vor Augen führt.

1.18 Entscheiden Sie, ob die Aussagen laut Text 2 richtig oder falsch sind. Kreuzen Sie jeweils entsprechend an.

Aussagen zum Text von Philipp Laage	richtig	falsch
Noch nie war die Vernetzung so groß, trotzdem fühlen sich Jugendliche allein/einsam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Nutzer von Online-Gemeinschaften vergleichen sich nie mit anderen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Netzwerk ist sehr am Nutzen ausgerichtet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Heinzlmaier rät, von vornherein nur reale Beziehungen aufzubauen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abb. 13: Beispielaufgabe P10 2019 (Gym) - Die erforderlichen Informationen stehen nur indirekt im Text und verlangen bereits ein Verständnis im Kontext. Aufgabenformate dieser Art treten nicht nur in der gymnasialen Prüfungsversion auf.

Für die weitere Unterrichtsgestaltung und zur Erarbeitung der Textinhalte bieten sich die folgenden Teilhandlungen besonders an:

- **Zwischenüberschriften für jeden Absatz formulieren**
Zwischenüberschriften helfen, den thematischen Aufbau eines Textes zu erfassen. Wer das Thema eines Absatzes bestimmen kann, hat die Funktion seiner Teile erfasst, und kann die Frage beantworten, welche Informationen für diese Funktion zentral und welche peripher sind.
 - Eine hilfreiche Zusatzaufgabe zur Vorbereitung einer Zusammenfassung kann darin bestehen, den Gesamttext allein anhand der Zwischenüberschriften zusammenzufassen, und damit gar nicht auszudrücken, was der Text konkret aussagt, sondern lediglich, worüber er Aussagen trifft.
- **Den Text in einer Mindmap darstellen**
Mindmaps sind ideale Begleiter, um sich die verzweigte Struktur von Texten grafisch vor Augen zu führen. Die Hauptäste der Mindmap bildet praktisch immer die oberste Gliederungsebene, also bei kürzeren Texten

die einzelnen Absätze, bei längeren die Teilkapitel. Von dort aus können die Verzweigungen nahezu beliebig tief in die Einzelaussagen des Textes bis hin zur Satz- und Wortebene verfolgt werden.

- Einzelne Absätze in einem Begriffsnetz darstellen
Begriffsnetze zeichnen die Struktur der Aussagen eines Textes nach: die Knoten des Netzes werden von den Nomina eingenommen, die Verbindungen zwischen ihnen von den Verben. Damit zeigen Begriffsnetze, wie die Fachinhalte in Beziehung zueinander stehen, was durch den linearen Charakter des Textes weniger augenfällig ist. Deshalb eignen sich Begriffsnetze sehr für die vertiefende Auseinandersetzung. Ihr Nachteil liegt darin, dass ihre Erstellung in der Regel recht zeitintensiv ist. Deshalb ist es sinnvoll, nur die wichtigsten, zentralen bzw. besonders komplexen Absätze des Textes in Begriffsnetzen darzustellen.
- Geordnete Stichpunktlisten erstellen
Geordnete Stichpunktlisten bilden einen Kompromiss zwischen den grafischen Möglichkeiten von Mindmaps und Begriffsnetzen einerseits und dem linearen Charakter der geschriebenen Sprache andererseits. Der Text bzw. Absatz bleibt zwar in seiner weitgehend linearen Struktur erhalten, aber die Stichpunkte bilden durch Einrückung seine hierarchische Struktur ab. Gleichzeitig schult die Kürzung der Sätze zu Stichpunkten die Fähigkeit, wesentliche von unwesentlichen Informationen zu unterscheiden. Aus diesem Grund sind geordnete Stichpunktlisten eine ausgezeichnete Möglichkeit der Texterschließung und sollten häufig geübt und angewendet werden. Detaillierte Vorschläge zur Erarbeitung finden sich in der Vorgängerpublikation (vgl. [Handreichungen, S. 167](#)).
- Arbeit mit Schlüsselwörtern
Schlüsselwörter eines Textes oder Textteiles sind diejenigen Begriffe, die in der begrifflichen Struktur des Textes an zentraler Stelle stehen und viele Verzweigungen zu anderen Begriffen aufweisen. Schlüsselwörter lassen sich leichter intuitiv als objektiv bestimmen, sodass sie eher als Resultat des Textverständnisses aufzufassen sind, weniger als Schritt auf dem Weg der Texterschließung. Gleichwohl lassen sich mithilfe der Bestimmung von Schlüsselwörtern zahlreiche verständnissichernde und verständnisvertiefende Arbeitsschritte planen, z. B.:
 - eine Diskussion und begründete Auswahl der wichtigsten 3, 5 oder 8 Schlüsselwörter eines Textes in Partner- oder Gruppenarbeit,
 - die Darstellung der Beziehung zwischen zuvor bestimmten Schlüsselwörtern mithilfe eines Begriffsnetzwerkes,
 - die Erstellung und anschließende Beurteilung einer möglichst kurzen Textzusammenfassung allein auf Basis der zuvor bestimmten Schlüsselwörter. Wenn die Zusammenfassung gelingt, wurden die Schlüsselwörter des Textes offenbar richtig bestimmt.

Welche Erarbeitungsmethoden Sie auch wählen, achten Sie stets darauf, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Textwiedergaben mit Zeilen- oder Absatznummern begleiten. So können etwa die Äste einer Mindmap jeweils mit der Nummer des zugehörigen Absatzes beschriftet werden. Auch in geordneten Stichpunktlisten bietet es sich an, bei den Hauptstichpunkten zu notieren, auf welche Textzeile sie sich beziehen. Diese Vorgehensweise zwingt dazu, eng am Text zu bleiben, und steigert die Transparenz der Erarbeitung. Auch die in den letzten Unterrichts Anregungen dargestellten Verweis- und Zitationstechniken lassen sich für die Erarbeitung der Sachtexte einbeziehen und durch Wiederholung festigen. Ähnlich wie in literarischen Texten sollten dabei Zitate auch in Sach- und Gebrauchstexten überall dort eingesetzt werden, wo es auf den genauen Wortlaut des Textes ankommt, etwa dann, wenn der Text brisante oder diskussionswürdige Wertungen vornimmt oder einen Sachverhalt besonders eindrücklich auf den Punkt bringt.

<p>★ 105 In Zeile 15 f. heißt es: „Alle Minimalismus-Themen unter (s)einem Dach abdecken.“ ___ / 1 P. Erklären Sie, inwiefern sich die Aussage durch das „s“ in der Klammer verändert.</p>

Abb. 14: Beispielaufgabe P10 2023 - Auch die P10 zitiert mitunter besonders eindrückliche Formulierungen der Textvorlage und entwickelt daraus Aufgaben zur vertieften Verständnissicherung.

Den Abschluss des ersten Teilbereiches bildet eine Analyse, in der die Schülerinnen und Schüler einen längeren Text absatzweise erschließen und dabei die wesentlichen Inhalte jedes Teilabschnittes zusammenfassen. Indem sie dabei gezielt Zeilenangaben, Textverweise und an geeigneten Stellen auch Zitate einfügen, wiederholen sie nicht nur die Arbeitstechniken der letzten Unterrichtsreihe, sondern zeigen auch die Fähigkeit, unstrittige und belegungswürdige Aussagen voneinander zu unterscheiden, was wir in der folgenden Teilreihe wieder aufgreifen werden.

Wenn Ihre Schülerinnen und Schüler den Text, zu dem sie einen Sachkommentar verfassen sollen, zuvor in einer Mindmap oder einer geordneten Stichpunktliste erarbeitet haben, ist die eigentliche Ausarbeitung zum Sachkommentar im Kern nur noch eine Frage der Ausformulierung. Das hat den Vorteil, dass sich die Schülerinnen und Schüler in jedem Arbeitsschritt auf ein Teilproblem (erst Texterschließung, dann eigene Textgestaltung) konzentrieren können. Eine gute Übung und Selbstüberprüfung kann darin bestehen, für die Niederschrift des Kommentars nur die erarbeiteten Stichpunkte, aber nicht mehr die Textvorlage zur Verfügung zu stellen, denn damit bemerken die Schülerinnen und Schüler, an welchen Stellen ihre vorherige Erarbeitung gelungen ist und wo sich im Nachhinein Lücken auftun.

Lassen Sie Einleitung und Schluss des Kommentars gern nach der Erarbeitung des Hauptteils erstellen. Die Schülerinnen und Schüler sollten dabei insbesondere die Funktion dieser beiden typischen Textteile verstehen: Die Einleitung macht Angaben dazu, welche Inhalte auf die Leserinnen und Leser zukommen. Dabei muss insbesondere erwähnt werden, welcher Text von welchem Autor und zu welchem Thema behandelt wird und welche wichtigen Aussagen die Textvorlage kennzeichnen. Der Schluss wiederum fasst die wesentlichen Inhalte des Kommentars noch einmal pointiert zusammen, bildet also eine Art Zusammenfassung der Zusammenfassung. Nähere Hinweise zur Gestaltung von Einleitung und Schluss finden sich in Kap. 4.4.

Teilbereich 2: Textfunktion und Aussageabsichten ermitteln (Problemlösung)

Im zweiten Teil setzen wir die Erarbeitung von Textinhalten mit sehr ähnlichen Mitteln fort, gehen aber einen wichtigen Abstraktionsschritt weiter, der den Schülerinnen und Schülern die funktionale Perspektive auf Sachtexte aufschließt. Für die P10 Deutsch ist diese Perspektive insbesondere für diejenigen Aufgaben relevant, in denen Schülerinnen und Schüler

- die Rolle einzelner Textpassagen für den Gesamtzusammenhang erschließen,
- Begründungen, Erläuterungen, Beispiele und andere Textfunktionen ermitteln,
- die Bedeutung von Einzelaussagen erläutern und
- die Aussageabsicht des Gesamttextes bestimmen sollen.

Auf die Bestimmung von Textfunktionen wurde indirekt bereits in der literarischen Textarbeit vorbereitet, nämlich überall dort, wo aus der Schilderung der Handlung auf Aussageabsichten über die Charaktereigenschaften, Motive oder Konflikte der literarischen Figuren geschlossen werden sollte. In Sach- und Gebrauchstextsorten lässt sich die textfunktionale Perspektive dazu verwenden, den Schülerinnen und Schülern vor Augen zu führen, wie der Text vorgeht, um seine informierenden, erklärenden oder appellierenden Absichten umzusetzen. Indem die Schülerinnen und Schüler nicht nur den Inhalt eines Satzes oder Absatzes erfassen, sondern zusätzlich erkennen, welchen Zweck er für die

Gesamtintention des Textes erfüllt, nehmen sie gezielt einen distanzierteren Standpunkt ein und erkennen neben der sachlichen vor allem die kommunikative Struktur des Textes, die Ausgangspunkt für eine kritische Beurteilung oder auch für die Nachahmung in eigenen Texten sein kann.

* 109	Texte können unterschiedliche Funktionen erfüllen. Kreuzen Sie an, welche Funktion dieser Text <u>vorwiegend</u> erfüllt.	__/ 1 P.
Der Text soll		
(a) unterhalten.	<input type="checkbox"/>	
(b) informieren.	<input type="checkbox"/>	
(c) appellieren.	<input type="checkbox"/>	
(d) kommentieren.	<input type="checkbox"/>	

Abb. 15: Beispielaufgabe P10 2019 - Wer die Gesamtfunktion eines Textes sinnvoll bestimmen will, muss verstehen, welche Rolle seine Einzelteile spielen und wie diese miteinander interagieren.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich das folgende Gesamtziel für den zweiten Teilbereich:

Die Schülerinnen und Schüler kennen und benennen die Aussageabsicht des Textes und bestimmen die Funktion der Textteile für das Textganze.

Um diese Aufgabe erfüllen zu können, müssen die Lernenden den Text zunächst inhaltlich durchdrungen haben, so dass Teilbereich 1 eine notwendige Voraussetzung der Arbeit darstellt. Ausgehend von dieser inhaltlichen Erarbeitung müssen sie fähig sein, sich von den konkreten Einzelaussagen des Textes zu lösen und deren kommunikative Rolle im Geflecht des Textes zu erkennen.

106	Der amerikanische Fabrikant Henry John Heinz hatte großen Erfolg mit seinem Ketchup. Notieren Sie zwei Gründe für seinen Erfolg.	
		__/ 1 P.
		__/ 1 P.

Abb. 16: Beispielaufgabe P10 2019 - Für den Großteil der Sachtextaufgaben genügt es nicht, den Inhalt der einzelnen Sätze zu verstehen. Vielmehr muss auch ihre Funktion für den aktuellen Zusammenhang entschlüsselt werden.

Das Verständnis dieser Rolle, dass also eine Aussage etwa als Begründung, als Beispiel oder als Erläuterung einer anderen Aussage aufgefasst werden muss, ist eine Voraussetzung für ein angemessenes Textverständnis und daher bei vielen Schülerinnen und Schülern bereits intuitiv gegeben, sofern sie den Text verstanden haben und sinnvoll zusammenfassen können. Umgekehrt scheitert Textverständnis häufig daran, dass die Funktion eines Textteils für das Textganze missverstanden wird – etwa wenn Lesende nicht bemerken, dass eine bestimmte Textpassage als Erläuterung eines zuvor dargestellten Zusammenhangs verstanden werden soll. Die Untersuchung von Textfunktionen hat daher für die Schülerinnen und Schüler vor allem abstrahierenden Charakter, da sie sich etwas bewusst machen, das sie unbewusst bereits zur Interpretation des Textes verwenden.

Für Sie als Lehrkraft hat die Arbeit an der Bestimmung der Textfunktion vor allem diagnostischen Wert. Wenn sich etwa Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage zeigen, die Hauptinformation eines Textes zu ermitteln, obwohl sie

jede einzelne Teilaussage nachvollziehen können, so sind in der Regel Mängel in der Bestimmung der Textfunktion die Ursache.

Typische Textfunktionen können etwa sein:

- **Behauptung**
Der Text macht Aussagen über die Welt, deren Wahrheitsgehalt postuliert wird und für den die Verfasserin bzw. der Verfasser die Verantwortung übernimmt.
- **Begründung**
Auch Begründungen sind Aussagen über die Welt, die den Wahrheitsgehalt anderer Aussagen stützen sollen und deren eigener Wahrheitsgehalt entweder vorausgesetzt oder postuliert oder durch weitere Begründungen gestützt wird.
- **Erklärung/Erläuterung**
Auch Erklärungen und Erläuterungen haben stützenden Charakter für andere Aussagen des Textes, betreffen in der Regel aber nicht den Wahrheitsgehalt, sondern verdeutlichen sachlich-fachliche Beziehungen.
- **Beschreibung**
In der beschreibenden Textfunktion werden Eigenschaften und Merkmale von Gegenständen, Sachverhalten und fachlichen Zusammenhängen dargestellt.
- **Illustration/Beispiel**
Hierbei handelt es sich um konkrete Anwendungsfälle abstrakter Zusammenhänge zum Zweck der Verdeutlichung. Da Beispiele in der Regel einen zuvor dargestellten abstrakten Zusammenhang veranschaulichen, sind sie in Zusammenfassungen häufig weglassbar.
- **Aufforderung/Appell**
Aufforderungen dienen als Handlungsanweisungen des Textes an die Lesenden. Der appellative Charakter eines Textteils wird dabei nicht selten lediglich indirekt umgesetzt, indem die Lesenden aus Beschreibungen, Erklärungen oder Begründungen auf den Aufforderungscharakter zu schließen haben. Nur in ganz bestimmten Textsorten, etwa in Anleitungen, ist es typisch, dass Aufforderungen durch Imperative umgesetzt werden.
- **Erzählung/Narration**
Diese Textfunktion wird keineswegs nur in fiktionalen bzw. berichtenden Textsorten umgesetzt, sondern kommt immer dort zur Anwendung, wo einmalige oder wiederkehrende Ereignisse in zeitlicher Perspektive dargestellt werden.

Die Liste ließe sich verlängern, bietet aber in dem dargestellten Umfang bereits einen sinnvollen Ausgangspunkt, der die meisten Funktionen in Sachtexten abdeckt. Auch die funktionale Bestimmung des Gesamttextes gelingt in der Regel mithilfe dieser Auswahl. In der sprachdidaktischen Literatur wird außerdem zwischen folgenden grundlegenden Textfunktionen unterschieden, mit denen die Intention des Gesamttextes (nicht nur seiner Teile) erfasst wird:

- appellierende Texte,
- anweisende Texte,
- normierende Texte,
- informierende Texte,
- kommentierende Texte,
- argumentierende Texte sowie
- erzählende Texte.

Die Erarbeitung der Textfunktion sollte nie separat erfolgen, sondern stets auf inhaltlich erschließenden Methoden aufsetzen, wie sie im Teilbereich 1 dargestellt wurden. Es ist daher durchaus sinnvoll, Teilbereich 1 und 2 nicht als

aufeinanderfolgende Phasen der Unterrichtsreihe zu betrachten, sondern die Texterschließung zunehmend um funktionale Fragen zu erweitern. Beispielsweise lassen sich textfunktionale Betrachtungen an viele Methoden von Teilbereich 1 anknüpfen:

- Lassen Sie etwa die Verzweigungen einer Mindmap im Nachhinein textfunktional beschriften: Wo finden die Schülerinnen und Schüler Beispiele, wo Erklärungen, wo Begründungen?
- Vereinbaren Sie bei der Erarbeitung geordneter Stichpunktlisten für wichtige Textfunktionen spezifische Symbole oder Abkürzungen, die verbindlich verwendet werden sollen, so etwa einen zurückweisenden Pfeil für Begründungen, ein „z. B.“ für Illustrationen und Beispiele, ein Ausrufezeichen für Appelle oder einen halbrunden Pfeil für Erläuterungen.
- Lassen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler in Gruppen- oder Partnerarbeit mithilfe unterschiedlicher Farben die Funktionen wesentlicher Textpassagen eines Sachtextes bestimmen und vergleichen Sie anschließend die Resultate durch gezielte Gegenüberstellung und Diskussion der Arbeitsergebnisse.
- Diskutieren Sie, nachdem Ihre Lerngruppe jedem Textabschnitt eine thematische Zwischenüberschrift zugewiesen hat, warum die Autorin/der Autor genau diese Teilthemen gewählt hat und welche Rolle sie jeweils für die Gesamtabsicht des Textes spielen.

Da textfunktionale Betrachtungen einen zusätzlichen Abstraktionsschritt erfordern, setzen sie eine vergleichsweise hohe Textkompetenz voraus und sind gleichzeitig ein geeignetes Mittel, diese Kompetenz überhaupt erst anzubahnen bzw. fortzuentwickeln. In Lerngruppen, in denen die inhaltliche Erarbeitung von Sachtexten noch Probleme verursacht, sollten textfunktionale Betrachtungsweisen nicht überstrapaziert werden, um Überforderungen zu vermeiden. Gleichzeitig kann die abstrahierende Perspektive mitunter den Anstoß zum richtigen Textverständnis bilden, etwa wenn Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Aussagen eines Textes in der Beziehung von Ursache und Wirkung verstanden werden sollen. Streuen Sie daher textfunktionale Aufgaben frühzeitig, aber zunächst eher sporadisch in die Texterarbeitung ein und steigern Sie die Häufigkeit mit der Zeit.

* 108	Erklären Sie, weshalb der im Text verwendete Begriff der Personalunion auf Tomaschek zutreffend ist.	__ / 1 P.			
<table border="1" style="width: 100%; height: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="height: 20px;"></td></tr> </table>					

Abb. 17: Beispielaufgabe P10 2023 - Wie sich der in der Aufgabe erwähnte Begriff der Personalunion rechtfertigt, lässt sich nur erklären, wenn man zuvor die Funktion mehrerer Absätze verstanden hat und auf den Begriff beziehen kann.

Das Ziel der Erarbeitung in Teilbereich 2 kann etwa sein, eine zweite Analyse zu verfassen oder eine bestehende zu überarbeiten, indem neben den Sachzusammenhängen auch die funktionalen Rollen der Einzelaussagen für den Gesamtzusammenhang benannt werden. Im Fazit wird dann auf dieser Grundlage die Gesamtabsicht des Textes formuliert.

Teilbereich 3: Nichtlineare Texte lesen und verstehen (Anwendung, Problemlösung)

Um nichtlineare Texte wie Grafiken, Diagramme und Tabellen sinnvoll deuten und ihre Inhalte verwenden zu können, sind sehr ähnliche Kompetenzen erforderlich wie für die Erschließung linearer Texte. Aus diesem Grund und weil nichtlineare Texte im alltäglichen Leben eine wichtige Rolle spielen, hat die moderne Lesedidaktik sie in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus genommen.

In der P10 Deutsch bilden verschiedene Formen von Informationsgrafiken den dritten Teilbereich der Prüfung der Lesekompetenz. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich dabei in der Lage zeigen,

- den Informationsgehalt grafischer Darstellungsformen zu erfassen,
- dabei wichtige, die Deutung beeinflussende Teilelemente (etwa Achsenbeschriftungen oder Legenden) zu berücksichtigen,
- Bezüge zwischen unterschiedlichen Informationen herzustellen sowie
- Schlussfolgerungen aus den grafischen Darstellungen zu ziehen.

<p>303 Die Entstehung eines Tsunamis folgt bestimmten Gesetzmäßigkeiten. Vervollständigen Sie dementsprechend die folgenden Sätze.</p>	
<p>(a) Je tiefer das Wasser, umso _____ die Geschwindigkeit der Welle.</p>	<p>___ / 1 P.</p>
<p>(b) Je langsamer die Welle, umso _____ ihre Höhe.</p>	<p>___ / 1 P.</p>

Abb. 18: Beispielaufgabe P10 2019 - Die Informationen, die zur Lösung dieser Aufgabe erforderlich sind, müssen aus einer grafischen Darstellung erschlossen werden.

Da Grafiken, Tabellen und Diagramme auch in anderen Fächern eine wichtige Rolle spielen, dürften sie den Schülerinnen und Schülern nicht völlig unbekannt sein. Allerdings werden grafisch aufbereitete Informationen in den natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern selten systematisch erarbeitet, sodass Verständnisprobleme bisweilen unbemerkt bleiben. Für eine vertiefende Auseinandersetzung konzentrieren wir uns daher auf eine Untersuchung der grafischen Form, welche mehr oder weniger günstig gewählt sein kann, um bestimmte Informationen zu veranschaulichen. Indem wir gezielt die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf die Form lenken, machen wir diesen Aspekt sichtbar und bahnen eine systematische Herangehensweise an die Deutung nichtlinearer Texte an. Aus diesen Überlegungen ergibt sich das folgende Ziel des Teilbereiches.

Die Schülerinnen und Schüler geben Informationen aus linearen und nichtlinearen Texten in unterschiedlichen Darstellungsformen wieder und beurteilen begründet deren Vorzüge und Nachteile.

Auch Teilbereich 3 sollte nach Möglichkeit nicht als separate Unterrichtseinheit verstanden werden, sondern kann bereits in spätere Erarbeitungsphasen der vorausgehenden Teilbereiche integriert werden – zum Beispiel indem das Thema eines Sachtextes mit Zahlen und Daten ergänzt wird, die entweder bereits in grafischer Form vorliegen oder Teil des Textes sind und im Unterricht grafisch aufbereitet werden.

Für die Erarbeitung sollte zunächst der Lernstand der Schülerinnen und Schüler ermittelt werden, beispielsweise durch Analyse einfacher, thematisch passender Diagramme im Unterrichtsgespräch. Lassen Sie die Lerngruppe dabei untersuchen, welche Informationen einem Diagramm zu entnehmen sind und welche nicht. Eine gute Möglichkeit ist es dabei, die Lerngruppe auch durch gezielt eingesetzte Fehldeutungen herauszufordern, deren Fehlerhaftigkeit sich nur erschließt, indem Textelemente wie Überschriften, Achsenbeschriftungen und Legenden in die Deutung einbezogen werden. Die Schülerinnen und Schüler erkennen dadurch, dass der Kontext der grafisch aufbereiteten Informationen berücksichtigt werden muss, um die Inhalte des Diagramms richtig zu deuten. Wichtige Teilaspekte dabei sind die folgenden:

- Welche Daten werden in diesem Diagramm veranschaulicht und was weiß ich über ihre Herkunft und Verlässlichkeit?
- Welche Zusammenhänge und Relationen der Daten werden durch die grafische Umsetzung veranschaulicht?
- In welche unterschiedlichen Kategorien werden die Daten eingeordnet und was bedeuten die einzelnen grafischen Elemente?

- Welche Mengen, Zahlenwerte und Verhältnisse lassen sich aus der grafischen Umsetzung ablesen und wie genau sind diese Angaben?
- Welchen Einfluss hat die Wahl des Diagrammtyps auf die Anschaulichkeit und Deutung der Daten?

305 Kreuzen Sie an, ob die folgenden Aussagen richtig oder falsch sind. __/ 3 P.

	richtig	falsch
(a) Die meisten schweren Schäden durch Tsunamis sind im letzten Jahrzehnt, das in der Grafik abgebildet wird, entstanden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b) Es gab seit 1900 kein Jahrzehnt, in dem Tsunamis keine Schäden anrichteten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c) Die meisten Tsunamis gab es zwischen 1920 und 1929.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d) Weltweit gab es zwischen 1900 und 2009 Tausende Tsunamis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(e) Um 1900 richteten Tsunamis die wenigsten Schäden an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 19: Beispielaufgabe P10 2019 - Ein Großteil der Fragen dieser Aufgabe ist nur unter Berücksichtigung aller Textteile (Legende, Beschriftung etc.) richtig zu lösen.

Der Kern der Erarbeitung in diesem Teilbereich sollte darauf liegen, die Vorzüge und Nachteile unterschiedlicher nicht-linearer Texttypen zu verstehen und nachzuvollziehen. So eignen sich beispielsweise Tabellen gut, um konkrete Zahlen wiederzugeben, die sich einander nach mindestens zwei Kriterien zuordnen lassen. Diese Kriterien bilden in der Regel die Spalten und Zeilen, während weitere Dimensionen durch Unterteilung der Zellen dargestellt werden können. Wenig geeignet sind Tabellen hingegen für eindimensionale Darstellungen (da es dann wenig Sinn ergibt, die Daten in Zeilen und Spalten einander gegenüberzustellen) sowie für Veranschaulichung von Größenrelationen.

Für letztere sind Diagramme das Mittel der Wahl. Indem sie die Verhältnisse von Zahlen grafisch wiedergeben (etwa durch Linien, Balken oder Kreisabschnitte), veranschaulichen sie die Beziehungen der Daten untereinander, erkaufen diesen Vorzug an Anschaulichkeit allerdings durch eine geringere Genauigkeit (etwa wenn in einem Liniendiagramm nur ungefähr abschätzbar ist, welche genaue Größe ein Datenpunkt zu einer bestimmten Zeit hatte). Darüber hinaus eignen sich verschiedene Diagrammtypen unterschiedlich gut, um bestimmte Arten von Daten darzustellen, beispielsweise

- Kreisdiagramme für Verhältnisse von Kategorien, die sich sinnvoll zu einer Gesamtmenge aufaddieren lassen,
- Balkendiagramme für Relationen zwischen diskreten Kategorien,
- Liniendiagramme für kontinuierliche Daten,
- Streudiagramme für größere Mengen von Einzeldaten, die im Hinblick auf zwei oder mehr Ordnungskriterien variieren,
- Netzdiagramme für mehrdimensionale Relationen usw.

Stellen Sie den Schülerinnen und Schülern Daten in Form einer Tabelle zur Verfügung oder wählen Sie einen Sachtext, der eine größere Menge konkreter Zahlenwerte beinhaltet, und lassen Sie diese Daten in einem Diagramm darstellen.

Die bewusste und begründete Wahl des Diagrammtyps bildet dabei das eigentliche Ziel des Unterrichts. Sie ist so entscheidend, dass sie in späteren Unterrichtsphasen die tatsächliche Diagrammerstellung zunehmend ersetzen kann.

Dennoch sollten die Schülerinnen und Schüler zunächst die Gelegenheit haben, verschiedene Diagrammtypen gezielt auszuprobieren und ein und dieselbe Information unterschiedlich grafisch umzusetzen, was sich mit einem digitalen Tabellenkalkulationsprogramm leicht umsetzen lässt. Indem dabei auch unsinnige Diagrammtypen gewählt werden, vertiefen die Schülerinnen und Schüler ihr Verständnis dafür, wie die Wahl der grafischen Umsetzung die Deutung der Daten beeinflusst: Wenn etwa Daten, die zu zwei getrennten Messzeitpunkten gehören, nicht als Balken-, sondern als Liniendiagramm dargestellt werden, wird die Illusion eines kontinuierlichen Entwicklungstrends hergestellt, der den tatsächlichen Sachverhalten möglicherweise gar nicht entspricht, sich aber in der Deutung des Diagramms aufdrängt. Auch die gezielte Manipulation der Diagrammachsen und ihrer Beschriftungen kann starken Einfluss auf die Deutung haben, etwa indem geringe Unterschiede in Zahlenwerten dadurch visuell vergrößert werden, dass die Diagrammachse nicht bei Null beginnt, sodass selbst kleine Intervalle groß dargestellt werden können.

Lassen Sie Ihre Lerngruppe gezielt mit solchen Mitteln der Einflussnahme experimentieren und die Auswirkungen auf die Deutung beurteilen. Indem Sie dabei den Arbeitsauftrag geben, vorgegebene Zahlenwerte gezielt in einem bestimmten Licht erscheinen zu lassen (also z. B. Größenunterschiede bewusst zu betonen oder bewusst herunterzuspielen) und diese Manipulationen in einer anschließenden Deutungsphase aufdecken und diskutieren lassen, schulen Sie nicht nur das Problembewusstsein der Schülerinnen und Schüler, sondern veranlassen sie auch, für die Deutung der Grafiken alle erforderlichen Elemente einzubeziehen.

Eine interessante weiterführende Übung zur Deutung von Diagrammen kann darin bestehen, die Schülerinnen und Schüler in Gruppenarbeit selbst zutreffende und bewusst falsche Aussagen über ein vorgegebenes Diagramm entwerfen zu lassen. Im Anschluss werden diese Aussagen an die benachbarte Gruppe weitergegeben und auf ihre Richtigkeit beurteilt. Indem die Schülerinnen und Schüler dabei selbst versuchen, das Diagramm möglichst überzeugend fehlerhaft zu interpretieren, schulen sie ihr eigenes Text- und Deutungsverständnis.

1.22 Kreuzen Sie an, welche der folgenden Aussagen auf Text 3 zutrifft.

Fast die Hälfte der Befragten hat sich durch nervige Werbung schlecht gefühlt.	<input type="radio"/>
Genau zwei Drittel der Befragten haben angegeben, sich schlechter gefühlt zu haben, weil sie jemand „entfreundet“ hat.	<input type="radio"/>
Die Befragten haben sich genauso schlecht gefühlt, wenn ein Freund von ihnen Fotos gepostet hat, die privat bleiben sollten, als wenn jemand Nachrichten über Politik, Wirtschaft, andere Länder etc. gepostet hat.	<input type="radio"/>
Mehr Befragte haben sich schlechter gefühlt, weil jemand eine unfreundliche/kritische Nachricht auf dem eigenen Profil gepostet hat, als wenn jemand ein besseres Leben als man selbst hat (Hochzeit, Reisen, Kinder, Urlaub).	<input type="radio"/>

Abb. 20: Beispielaufgabe P10 2019 (Gym) - Zur sachgerechten Lösung müssen die einzelnen Daten des Diagramms in Relation zueinander gestellt werden.

Den Abschluss der Arbeit kann (aber muss nicht zwingend) ein kritischer Kommentar eines vorgegebenen nichtlinearen Textes bilden. Dieser unterscheidet sich insofern von den Kommentaren, die in Teilbereich 1 und 2 erarbeitet wurden, als bei nichtlinearen Texten das Problem der Reihenfolge der Darstellung größer ist: Während sich Kommentare linearer Texte in der Regel an der Reihenfolge der Textvorlage orientieren, muss für grafisch präsentierte Informationen erst eine schlüssige Reihenfolge überlegt werden (etwa vom Allgemeinen zum Besonderen oder bei zeitlichen Darstellungen vom Früheren zum Gegenwärtigeren). In leistungsstarken Lerngruppen führt diese besondere Herausforderung zu einer willkommenen Vertiefung der Textkompetenz, während sie leistungsschwächere Lerngruppen möglicherweise bereits überfordert.

Teilbereich 4: Textvergleich, Intertextualität und Textbeurteilung (Anwendung, Problemlösung)

Im letzten Teilbereich dieser Unterrichts Anregungen erweitern wir die Perspektive über den Einzeltext hinaus und untersuchen die Beziehung zwischen Texten. Dieser Schritt ist insbesondere für Lerngruppen am Gymnasium erforderlich, und zwar nicht nur deshalb, weil die P10 Deutsch für Gymnasien in der Regel mehrere Texte zu ein und demselben Thema bereitstellt und Informationsbezüge über die Textgrenze hinaus erfordert, sondern auch weil intertextuelle Bezüge für viele Anforderungen in der gymnasialen Oberstufe eine wichtige Rolle spielen – so etwa im Literaturunterricht oder beim materialgestützten Schreiben.

Aber auch für Lerngruppen außerhalb des Gymnasiums bilden Textvergleiche einen gehaltvollen Lerngegenstand, weil sie eine vergleichsweise leicht umsetzbare Möglichkeit bieten, in die Beurteilung von Sachtexten einzuführen und divergierende Aussagen miteinander zu kontrastieren. In der P10 Deutsch schlagen sich diese Anforderungen dahingehend nieder, als sich die Schülerinnen und Schüler in der Lage zeigen müssen,

- Zusammenhänge zwischen den Informationen verschiedener Texte zu finden und zu nutzen,
- Unterschiede und Differenzen zwischen Informationen zu erkennen sowie
- einzelne Texte und Textteile und ihre Funktion begründet zu beurteilen.

Aus diesen Anforderungen leiten wir das folgende Ziel des Teilbereiches ab:

Die Schülerinnen und Schüler vergleichen unterschiedliche Sachtexte zu ein und demselben Thema, stellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus und nehmen zu den Differenzen begründet Stellung.

Um dieses Ziel im Unterricht umzusetzen, werden zunächst dieselben Texterschließungsmethoden angewendet, die bereits in den vorausgegangenen Teilbereichen eingeführt wurden und hier durch erneute Anwendung eine Vertiefung erfahren. Neu an der Erarbeitung ist dabei lediglich die Verwendung der erschlossenen Informationen in einem gezielten Vergleich sowie die begründete Beurteilung, auf der das Hauptaugenmerk der Erarbeitung liegen sollte.

1.21 a) Notieren Sie eine Gemeinsamkeit, die beide Verfasser zum Thema Freundschaft benennen.

Abb. 21: Beispielaufgabe P10 2023 (Gym) - Explizite Textvergleiche sind eher für die gymnasiale Prüfungsversion typisch, bieten aber auch außerhalb des Gymnasiums wertvolle Anregungen etablierte Erarbeitungsmethoden anzuwenden und zu festigen.

Als Material bietet es sich an, tagesaktuelle Sachverhalte, z. B. politische oder gesellschaftliche Ereignisse oder kontroverse Debatten in unterschiedlichen Print- oder Online-Medien zu recherchieren und dabei Texte auszuwählen, die verschiedene Perspektiven einnehmen, die Sachlage unterschiedlich gewichten oder verschiedenartig deuten. Je größer und augenfälliger die Unterschiede zwischen den Texten sind, umso leichter ist die Erarbeitung, sodass sich bereits in der Auswahl der Materialien eine Möglichkeit eröffnet, den Leistungsstand Ihrer Lerngruppe zu berücksichtigen. Wählen Sie im Zweifelsfalle lieber deutlichere Kontraste, um den Sinn und die Bedeutung von Textvergleichen einsichtig zu machen.

Textvergleiche berücksichtigen stets sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede. Diese beiden Aspekte spielen eine je unterschiedliche Rolle, die den Schülerinnen und Schülern deutlich werden sollte. So bilden die Gemeinsamkeiten die Grundlage, die einen Vergleich überhaupt erst ermöglichen: Ohne Gemeinsamkeiten wäre es unsinnig, einen Vergleich anzustellen. Je umfassender die Gemeinsamkeiten zweier Texte sind, umso ertragreicher ist deshalb die Deutung der Unterschiede, da diese nur dort interpretationswürdig sind, wo sie vor dem Hintergrund einer gemeinsamen Grundlage auftreten.

Unterschiede zwischen vergleichbaren Texten können nicht nur die Auswahl der Informationen betreffen, die ein Text enthält, sondern auch die sprachliche Umsetzung, die Reihenfolge oder die Gewichtung. Darüber hinaus unterscheiden sich Texte mitunter stark nach ihrer Intention und ihrer Textfunktion. So können Texte zu ein und demselben Thema sehr unterschiedliche Absichten verfolgen, etwa die Leserinnen und Leser zu informieren, argumentativ zu überzeugen oder auch lediglich zu unterhalten. Indem Sie Texte zum Vergleich auswählen, die sich ihrer Intention nach unterscheiden, vertiefen Sie die textfunktionale Auseinandersetzung, die wir in Teilbereich 2 fokussiert haben. Eine solche Vorgehensweise eignet sich besonders für leistungsstarke Lerngruppen.

Für die Erarbeitung im Unterricht sollten die Texte zunächst einzeln erarbeitet und anschließend in einem gesonderten Arbeitsschritt einem systematischen Vergleich unterzogen werden. Gut eignet sich dafür zunächst die Ausarbeitung der Einzeltexte in einer geordneten Stichpunktliste – gegebenenfalls arbeitsteilig in Partnerarbeit. Für den anschließenden Vergleich eignet sich die Gegenüberstellung in einer Tabelle, wobei die Texte je eine Spalte bekommen und die im Text auftretenden Themen die Zeilen bilden. Achten Sie dabei darauf, dass das jeweilige Thema in der ersten Tabellenspalte vermerkt wird. So verhindern Sie den häufig auftretenden Fehler, dass die Schülerinnen und Schüler in ein und derselben Tabellenzeile Informationen gegenüberstellen, die gar nichts miteinander zu tun haben.

In der Erarbeitung der Tabelle werden thematische Gemeinsamkeiten über beide Spalten hinweg notiert. Bei Themen, die nur ein Text behandelt, bleibt die entsprechende Zeile des anderen Textes leer und macht so die thematischen Unterschiede unmittelbar augenfällig. Von besonderem Interesse für die anschließende Beurteilung sind allerdings diejenigen thematischen Aspekte, die von beiden Texten, jedoch in unterschiedlicher Art behandelt werden, also genau die Zeilen der Tabelle, die in beiden Spalten inhaltlich gefüllt sind.

Auch textfunktionale Analysen können in Tabellenform dargestellt werden – zum Beispiel im Anschluss an die inhaltliche Gegenüberstellung. Dabei wird deutlich, an welchen Stellen der jeweilige Text eher informierend, argumentierend oder erläuternd vorgeht, wo er mit Beispielen operiert oder Beschreibungen beinhaltet. In der Regel fällt es Schülerinnen und Schülern der 10 Jahrgangsstufe nicht leicht, diese Unterschiede selbst zu entdecken, sodass es sinnvoll sein kann, die zugehörigen Vergleichskriterien vorzugeben.

Die Erarbeitung der Textinhalte mithilfe einer Tabellendarstellung erlaubt eine vergleichsweise einfache Ausarbeitung der Analyseergebnisse zu einem Fließtext. Dazu sollte nach der Erarbeitung eine sinnvolle Reihenfolge überlegt und im Anschluss jede Tabellenzeile abgearbeitet werden. Günstig ist es dabei, von den Gemeinsamkeiten zu den Unterschieden vorzugehen und dabei die größten bzw. wichtigsten Unterschiede ans Ende des Textes zu rücken. Wichtig für die Ziele des Textvergleiches ist, dass die beiden Texte anhand der einzelnen Themen einander gegenübergestellt werden und nicht etwa erst der eine, dann der andere Text dargestellt wird. Eine solche Vorgehensweise ist zwar textstrukturell ebenfalls denkbar und in vielen schriftsprachlichen Situationen sogar zu bevorzugen, verringert aber die Augenfälligkeit des Vergleichs und macht es nötig, im eigenen Text Bezüge zwischen weit auseinanderliegenden Textteilen herzustellen, was zusätzliche Herausforderungen für die Textgestaltung mit sich bringt.

b) Belegen Sie diese Gemeinsamkeit mit je einem Zitat aus dem Text 1 und dem Text 2.

Text 1: _____

Text 2: _____

Abb. 22: : Beispielaufgabe P10 2023 (Gym) - Auch im Textvergleich spielen Belege und Zitate eine wichtige Rolle.

Den Abschluss der Erarbeitung bildet die beurteilende Stellungnahme zu den Unterschieden zwischen den Texten. Dabei ist weniger bedeutend, zu welchem Urteil die Schülerinnen und Schüler kommen, als vielmehr, dass dieses

Urteil kriteriengeleitet und sachlich begründet erfolgt. In diesen beiden Anforderungen liegt die eigentliche Schwierigkeit der beurteilenden Stellungnahme, denn ohne Beurteilungskriterien und Begründung verkommt das Urteil zur bloßen Meinungsäußerung, die nicht den Anforderungen der P10 entspricht.

Sinnvolle Beurteilungskriterien zu entwickeln, ist eine Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler der 10 Jahrgangsstufe durchaus überfordern kann, sodass es ratsam ist, diese vorzugeben oder zumindest im Unterrichtsgespräch zu entwickeln. In leistungsstarken Lerngruppen kann es auch eine interessante Übung darstellen, dieselben Texte nach unterschiedlichen und ggf. einander widersprechenden Kriterien beurteilen zu lassen und damit Vorzüge und Nachteile jedes Textes gesondert herauszustellen. So kann beispielsweise ein Text, der über einen bestimmten Sachverhalt informieren möchte, stark auf illustrative Beispiele setzen, was den Nachvollzug leicht macht, aber im Gegenzug auf die Darstellung komplexer Fakten verzichten. Ein anderer Text zum selben Thema mag genau andersherum vorgehen und mit großem Faktenreichtum punkten, dafür aber deutlich schwerer nachvollziehbar sein.

Nur wenige Beurteilungskriterien für Texte lassen sich bis ins Detail objektivieren: Wie schlüssig, unterhaltsam, überzeugend oder appellierend ein Text ist, kann in der Regel nur im Kontrast zu einem anderen Text gesagt werden. Achten Sie darauf, dass die Schülerinnen und Schüler ihre wertenden Aussagen über die Texte an den vereinbarten Beurteilungskriterien ausrichten und mithilfe von Textbelegen begründen. Gerade in der Urteilsbildung entfalten konkrete Textverweise ihre besondere Bedeutung, da mit ihnen der Text selbst zum Argument wird, auf dem das Urteil objektivierend aufbauen kann.

2. Kompetenzbereich „Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln“

Sprachwissen und Sprachbewusstheit bilden einen Kompetenzbereich, der in der aktuellen sprachdidaktischen Debatte kontrovers diskutiert wird, weil unklar ist, welchen Stellenwert Kenntnisse über sprachliche Formen und Strukturen für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen eigentlich haben. So zeigt etwa Funke (2018)⁵ in einer Metastudie, dass sich grammatische Kenntnisse nur dann positiv auf Kompetenzen im Lesen oder Schreiben auswirken, wenn sie gezielt zu strategischem Wissen ausgebaut und damit handlungsleitend werden. Diesen Punkt gilt es für die folgenden Unterrichts Anregungen zu berücksichtigen, sofern die Auseinandersetzung mit Sprachwissen und Sprachbewusstheit auch längerfristige positive Konsequenzen für die sprachliche Kompetenzentwicklung haben soll.

In der P10 Deutsch wird ein betont weiter Sprachbewusstheitsbegriff zugrunde gelegt, der deutlich über die Abfrage klassischen grammatischen Wissens zu Wortarten und Satzgliedern hinausgeht. Das ist auch durchaus angemessen, denn grammatische Kenntnisse allein bewirken gerade noch keine handlungsleitende, strategische Anwendung. Auf der anderen Seite erweist sich Wortarten- und Satzgliedwissen immer wieder als unverzichtbar, um Aussagen über Sprache und sprachstrukturelle Zusammenhänge überhaupt verstehen zu können: Wer mit Begriffen wie *Nomen*, *Konjunktiv* oder *Adverbial* nichts anzufangen weiß, wird schwerlich verstehen können, warum man Nominalisierungen großschreibt, wie man den Konjunktiv I in der indirekten Rede einsetzt oder wie man vorangestellte Adverbialsätze kommatiert.

Aus diesem Grund stellen wir im Folgenden Unterrichts Anregungen zusammen, die das grammatische Wissen der Schülerinnen und Schüler systematisierend aufarbeiten, und zeigen dabei mögliche Anknüpfungspunkte auf, mit denen das erarbeitete Wissen zur Lösung alltagssprachlicher Probleme angewendet werden kann. Wie im letzten Kapitel erfolgt zunächst jedoch eine Analyse der Vorgaben des Fachteils Deutsch im Rahmenlehrplan.

1. Zielentwicklung und Rahmenlehrplan

Der Kompetenzbereich „Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln“ untergliedert sich im Fachteil Deutsch des Rahmenlehrplans in zwei Teilkompetenzen, unter denen die erste („Sprache nutzen und Sprachgebrauch untersuchen“) am ehesten mit den Inhalten des klassischen Grammatikunterrichts zur Wortarten- und Satzgliedlehre korrespondiert und in sechs Teilstrategien zerfällt. Auf ihr liegt das Augenmerk der ersten Unterrichts Anregung, während die zweite Teilkompetenz „Sprachbewusst handeln“ über grammatische Fragen im engeren Sinne hinausgeht und deutlich stärker auf die Reflexion des persönlichen sprachlichen Handelns bezogen ist. Sie bildet damit die Grundlage für sprachbewusste Strategiebildungen, die wir in der zweiten Unterrichts Anregung ins Zentrum stellen.

Teilkompetenz „Sprache nutzen und Sprachgebrauch untersuchen“

Tabelle 2.12 des Fachteils Deutsch im Rahmenlehrplan untergliedert sich in sechs Teilstrategien, unter denen die ersten drei der Wort-, die anderen drei der Satzlehre (Morphologie und Syntax) zuzuordnen sind. Zu den morphologischen Bereichen zählen Kenntnisse über Wortbildung und Wortbedeutung sowie die Wortarten; zu den syntaktischen Bereichen die Satzbildung, die Satzgliedlehre und die Auseinandersetzung mit den Zeitformen und dem Genus Verbi.

Die Teilstrategie „Möglichkeiten der Wortbildung nutzen“ sieht für die Niveaustufen D/E vor, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein sollen, Wörter in ihre Wortbausteine (Wortstamm, Präfixe, Suffixe) zu zerlegen und diese zur Wortbildung zu nutzen. Auf der Niveaustufe F/G/H, die für die spätere Sekundarstufe maßgeblich ist, sollen verschiedene Wortbildungsmuster wie Zusammensetzung und Ableitung erkannt und produktiv genutzt werden, was insbesondere beim Problem der (De-)Nominalisierung auch Auswirkungen auf die Groß- und Kleinschreibung hat und deshalb oft besonders prominent behandelt wird.

Die Teilstrategie „Bedeutungen untersuchen und reflektieren“ betont den semantischen Blick auf die Wortbildung, der in vielen klassischen grammatischen Lehrgängen zu Unrecht eher randständig behandelt wird. Hier sieht der Fachteil

⁵ Funke, Reinhold (2018): Working on grammar at school: empirical research from German-speaking regions. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research across Linguistic Regions. In: L1-Educational Studies in Language and Literature, 17, S. 1–39.

Deutsch vor, dass die Schülerinnen und Schüler auf Niveaustufe D und E in der Lage sind, die Bedeutung von Wörtern zu erklären und Bedeutungsunterschiede zu untersuchen. Auf Niveaustufe F/G wird – parallel zu den Kenntnissen der Wortbildungsmuster – erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler die Bedeutungen von Fach- und Fremdwörtern aus typischen, wiederkehrenden Wortbestandteilen ableiten können, um sich einen mindestens vorläufigen Begriff über die jeweilige Bedeutung bilden zu können. Auf Niveaustufe H wird schließlich die Unterscheidung zwischen konnotativer und denotativer Bedeutung eingeführt, die für den kommunikativ angemessenen Sprachgebrauch erforderlich ist.

	Möglichkeiten der Wortbildung nutzen	Bedeutungen untersuchen und reflektieren	Leistung von Wortarten untersuchen
Die Schülerinnen und Schüler können			
A	Silben zu einem Wort ergänzen	die Bedeutung ähnlich klingender Wörter unterscheiden	Nomen im Singular und Plural bilden
B	zusammengesetzte Wörter bilden	die Bedeutung zusammengesetzter Wörter erklären	Nomen, Verben und Adjektive unterscheiden
C	Wörter mit Wortbausteinen (Präfix und Suffix) verändern	Wortfamilien und Wortfelder zusammenstellen Einsichten in sprachliche Strukturen und Gestaltungsmöglichkeiten durch den kreativen Umgang mit Sprache gewinnen	verschiedene Proben zur Bestimmung von Wortarten nutzen
D	Wörter in ihre Wortbausteine (Wortstamm, Präfix, Suffix) zerlegen und Varianten der Wortbildung erproben	die Bedeutung wenig geläufiger Wörter und Formulierungen erklären	Nominalisierungen anhand von Nomensignalen identifizieren
E		unterschiedliche Bedeutungen von Wörtern untersuchen	Nominalisierungen untersuchen und erklären
F	verschiedene Wortbildungsmuster (z. B. Zusammensetzungen, Ableitungen und Nominalisierungen) identifizieren und für die Wortbildung nutzen	die Bedeutung von Fach- bzw. Fremdwörtern aus ihren Wortbestandteilen (z. B. inter-, trans-, pro-) ableiten	Modi des Verbs unterscheiden den funktionalen Gebrauch von Wortarten erklären
G		zwischen denotativer und konnotativer Bedeutung von Wörtern und Formulierungen unterscheiden	
H			

Abb. 23: Niveaustufentabelle 2.12 im Facheil Deutsch des Rahmenlehrplans - Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln - Sprache nutzen und Sprachgebrauch untersuchen (Teilstrategien 1–3: vorrangig Morphologie).

In der letzten wortbezogenen Teilstrategie „Leistungen von Wortarten untersuchen“ bildet das Thema „Nominalisierungen“ den zentralen Kern der Auseinandersetzung auf den Niveaustufen D und E, was insbesondere dem hohen Fehlerpotenzial in der Groß- und Kleinschreibung geschuldet ist, während die systematische Einführung der einzelnen Wortarten bereits mit Niveaustufe C abgeschlossen sein sollte. Für Niveaustufe F/G/H ist vorgesehen, den Gebrauch der Wortarten funktional zu betrachten, also ihre Leistung für die Sprache zu fokussieren und nicht lediglich die Kategorisierung der Wortarten vorzunehmen. Außerdem wird auf den Verbmodus besonderen Wert gelegt, was bereits auf das umfassende Problem des Konjunktivs, der indirekten Rede und der verschiedenen Möglichkeitsformen innerhalb der Kommunikation vorausweist.

Im zweiten Teil der Niveaustufentabelle 2.12 steht, wie oben erwähnt, der Satz im Zentrum der Untersuchung. Die erste Teilstrategie „Möglichkeiten der Satzbildung nutzen“ setzt auf Niveaustufe D mit der Unterscheidung und funktionalen Verknüpfung von Haupt- und Nebensätzen ein, um sich anschließend von Niveaustufe E bis H dem Problemkreis der direkten und indirekten Rede inkl. Konjunktiv und den Techniken des Zitierens zu widmen. Die Reihenfolge der Niveaustufen scheint an dieser Stelle ein wenig fragwürdig gewählt, da die Konjunktive I und II erst im Anschluss an die Einführung der indirekten Rede systematisiert werden. Kern der Überlegung dürfte hier sein, dass auf den Niveaustufen F und G ein Wissen formal systematisiert werden soll, das auf Niveaustufe E funktional eingeführt wurde.

	Möglichkeiten der Satzbildung nutzen	Satzglieder und Sätze untersuchen	Zeitliche Abfolgen und grammatische Tempora untersuchen und anwenden
Die Schülerinnen und Schüler können			
A	Frage- und Aussagesätze unterscheiden und bilden	auf W-Fragen eine Antwort formulieren	Verben in der passenden Personalform bilden (Kongruenz von Subjekt und Prädikat)
B	Hauptsätze mit Verbkammer bilden	Zeit- und Ortsangaben mithilfe von Fragen ermitteln	verschiedene Tempora von Verben unterscheiden
C	Sätze umstellen	Subjekt, Prädikat (einteilig, mehrteilig) und Ergänzungen als Satzglieder identifizieren	zeitliche Abfolgen mit passenden Konjunktionen bzw. Adverbien darstellen
D	Haupt- und Nebensätze mit stimmigen Konjunktionen verknüpfen	Satzglieder (Subjekt, Prädikat, Objekt und Adverbialbestimmung) unterscheiden	finite Verbformen im Aktiv in unterschiedlichen Tempora identifizieren
E	direkte und indirekte Rede unterscheiden und nutzen	grammatische Bezüge, auch satzübergreifend, ermitteln	Aktiv- und Passivformen des Verbs funktional nutzen
F	den Konjunktiv I funktional nutzen	die Leistung von Appositionen im Satz untersuchen	die Darstellung von Vor-, Gleich- und Nachzeitigkeit durch die Wahl unterschiedlicher Tempora erklären
G	den Konjunktiv II funktional nutzen	Adverbialsätze unterscheiden	zwischen grammatischem Tempus und der Darstellung einer zeitlichen Abfolge unterscheiden
H	Zitate variantenreich in eigene Texte integrieren	Wirkungsmöglichkeiten verschiedener Satzarten und Satzgliedstellungen beschreiben und bewerten	

Abb. 24: Niveaustufentabelle 2.12 im Fachteil Deutsch des Rahmenlehrplans - Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln - Sprache nutzen und Sprachgebrauch untersuchen (Teilstrategien 4–6: vorrangig Syntax).

Die Teilstrategie „Satzglieder und Sätze untersuchen“ sieht die systematische Einführung der klassischen Satzglieder auf den Niveaustufen C und D vor, also am Übergang von der Grund- zur Sekundarschule. Auf Niveaustufe E werden Bezugnahmen innerhalb und über die Satzgrenze hinaus untersucht, was insbesondere den Einsatz von Pronomina, aber auch von Konjunktionen umfasst. Die Niveaustufen F und G widmen sich dem Thema Apposition sowie den

unterschiedlichen Adverbialsätzen und damit zwei wichtigen Teilbereichen der Satzgliedlehre, die auch für die Kommasetzung relevant sind. Niveaustufe H schließlich nutzt das entwickelte Wissen funktional: Hier sollen die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, Satzglieder, Satzarten und Satzgliedstellungen gezielt zu manipulieren und die daraus resultierende Wirkung zu untersuchen. Diesen Punkt werden wir in den Unterrichtsanregungen für die 10. Jahrgangsstufe wieder aufgreifen.

Die letzte Teilstrategie „Zeitliche Abfolgen und grammatische Tempora untersuchen und anwenden“ widmet sich nicht nur dem Tempus, sondern auch dem Genus Verbi und sollte zusätzlich im Kontext mit der systematischen Einführung des Modus aus den anderen Teilstrategien behandelt werden, um die vielfältigen Möglichkeiten der Verbflexion deutlich zu machen. Auf Niveaustufe D werden die unterschiedlichen Tempora zunächst an der Aktivform des Verbs dargestellt, bevor auf Niveaustufe E der Gebrauch des Passivs hinzukommt. Niveaustufe F fokussiert die Relationen der Tempora untereinander, indem das Problem der Vor-, Gleich- und Nachzeitigkeit betrachtet wird. Auf der Niveaustufe G/H schließlich werden beide Perspektiven verbunden, indem die komplexe Beziehung zwischen den zeitlichen Abfolgen und den grammatischen Tempora untersucht wird, die sich in verschiedenen Textgestaltungsmöglichkeiten (etwa dem historischen Präsens) niederschlägt und ähnlich wie in den anderen Teilstrategien den funktionalen Blick auf das formale grammatische Wissen ins Zentrum rückt.

Teilkompetenz „Sprachbewusst handeln“

Die zweite Teilkompetenz des Kompetenzbereichs „Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln“ widmet sich gezielt der sprachbewussten (Selbst-)Steuerung. Dazu fokussiert sie deutlich weniger den Aufbau sprachtheoretischen Wissens, sondern deren Anwendung in der Kommunikation. Ziel ist es, das eigene sprachliche Handeln zu reflektieren und den eigenen Sprachgebrauch damit bewusster, funktionaler und strategischer zu machen. Den aktuellen empirischen Befunden gemäß (s. o.) ist eine solche Umarbeitung sprachsystematischen Wissens in handlungspraktisches Können von hoher Bedeutung, weshalb diese Teilkompetenz eingehend berücksichtigt werden sollte.

Die Charakterisierung der Niveaustufen der ersten Teilstrategie „Wortschatz entwickeln und Redemittel/Textbausteine nutzen“ klingt stark handlungspraktisch und verbirgt auf den ersten Blick ihren sprachreflektierenden Kern: Auf Niveaustufe D etwa sollen sich die Schülerinnen und Schüler in der Lage zeigen, „sich mit geeigneten Redemitteln in ein Gespräch einbringen, die eigene Meinung vertreten und begründen“ zu können, was zunächst lediglich wie die Forderung nach einem sinnvollen persönlichen Gesprächsstil anmutet. Entscheidend an der Niveaustufe ist hingegen die sprachbewusste Herangehensweise, die den Gesprächsbeiträgen zugrunde liegen soll, also eine gezielte Reflexion des eigenen sprachlichen Verhaltens. Dieses setzt sich auch in den folgenden Niveaustufen und in unterschiedlichen kommunikativen Situationen fort. So fokussiert Niveaustufe E den strukturierten persönlichen Vortrag, Niveaustufe F die konkrete kommunikative Situation des Sprechens und Schreibens, die sich in der Kenntnis und Auswahl unterschiedlicher sprachlicher Register niederschlagen sollte. Niveaustufe G betont den sprachbewussten Einsatz typischer Sprach- und Textfunktionen (Vermutung, Schlussfolgerung, Einräumung etc.), während Niveaustufe H die Wirkung von Redemitteln und Textbausteinen in unterschiedlichen Sprech- und Schreibsituationen reflektiert und damit die Sprachreflexion noch einmal auf eine abstraktere Stufe hebt.

Die letzte Teilstrategie des Kompetenzbereiches widmet sich dem Problembereich „Mehrsprachigkeit reflektieren und nutzen“, der längst auch außerhalb der Großstadt zum alltäglichen Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler zählt. Im Zentrum der Auseinandersetzung steht der Sprachvergleich, der sich insofern als Ausgangspunkt anbietet, als sich Charakteristika und Merkmale einer Sprache besonders im Kontrast zu einer anderen Sprache wahrnehmen und erleben lassen. Auf den Niveaustufen C/D und E erfolgt dieser Vergleich zunächst auf der Ebene des Wortes bzw. der festen idiomatischen Wendungen, während die Niveaustufe F/G/H sprachstrukturelle Vergleiche zwischen unterschiedlichen Sprachen und sprachlichen Varietäten fokussiert. Außerdem wird das Phänomen des Sprachwandels reflektiert.

Die zentrale Chance der Teilkompetenz „Sprachbewusst handeln“ liegt darin, dass sich Schülerinnen und Schüler in der Regel sehr für sprachliche Phänomene interessieren – solange es sich nicht um stumpfes grammatisches Kategorienwissen handelt, sondern den vielfältigen und lebendigen Sprachformen Rechnung trägt. Beispielsweise äußern Lernende oft großes Interesse an etymologischen Fragen und zeigen sich in der Untersuchung von Wortherkünften oder Zusammenhängen zu anderen Sprachen hochmotiviert. Klassisches grammatisches Wissen sollte deshalb günstigenfalls so aufgebaut werden, dass es diesen Interessen dienlich und auf sie bezogen ist. Um sinnvoll über Sprache sprechen zu können, bedarf es einer geeigneten Terminologie, aber diese darf nicht als Selbstzweck missverstanden werden; sie sollte den Ausgangspunkt der Sprachreflexion bilden, nicht den Zielpunkt.

	Wortschatz entwickeln und Redemittel/Textbausteine nutzen	Mehrsprachigkeit reflektieren und nutzen
	Die Schülerinnen und Schüler können	
A	Redemittel typischer Alltagssituationen (z. B. Einkauf, Arztbesuch) in Rollenspielen verwenden	Wörter des Grundwortschatzes und gebräuchliche Wendungen in verschiedenen Sprachen (Herkunftssprachen, auch Sprachvarietäten und Regionalsprachen) vergleichen
B	Wörter des einfachen Grundwortschatzes (1/2) verwenden mit geeigneten Redemitteln/Textbausteinen Fragen und Rückfragen stellen	
C	Wörter des erweiterten Grundwortschatzes (3/4) verwenden mit geeigneten Redemitteln/Textbausteinen Zustimmung, Zweifel oder Ablehnung gegenüber Äußerungen anderer signalisieren Merkmale gesprochener und geschriebener Sprache unterscheiden	Wörter (z. B. Zahlwörter, Operatoren) und Wendungen in verschiedenen Sprachen (Herkunftssprachen, auch Sprachvarietäten und Regionalsprachen) vergleichen und nutzen
D	sich mit geeigneten Redemitteln in ein Gespräch einbringen, die eigene Meinung vertreten und begründen	
E	mit geeigneten Redemitteln/Textbausteinen den logischen Zusammenhang eigener Überlegungen deutlich machen die Struktur eigener Vorträge und Darlegungen (z. B. Einleitung, Überleitung, Schluss, Fazit) durch geeignete Redemittel/Textbausteine deutlich machen	Wörter und Wendungen in verschiedenen Sprachen (Herkunftssprachen, auch Sprachvarietäten und Regionalsprachen) vergleichen
F	verschiedene sprachliche Register unterscheiden mit vielfältigen Redemitteln/Textbausteinen eigene und fremde Intentionen verdeutlichen monologische und interaktionale Formen des Sprechens und Schreibens untersuchen	die Strukturen verschiedener Sprachen (Herkunftssprachen, auch Sprachvarietäten und Regionalsprachen) unterscheiden (z. B. Satzstellung im Deutschen und Englischen, Wortbildung im Deutschen und Türkischen) ausgewählte Erscheinungsformen des Sprachwandels (z. B. Bedeutungswandel, fremdsprachliche Einflüsse) reflektieren
G	verschiedene sprachliche Register situationsangemessen nutzen mit vielfältigen Redemitteln/Textbausteinen Vermutungen, Schlussfolgerungen und Einräumungen ausdrücken	
H	den Einsatz von Redemitteln/Textbausteinen und sprachlichen Registern in verschiedenen Rede- und Schreibsituationen reflektieren	

Abb. 25: Niveaustufentabelle 2.13 im Fachteil Deutsch des Rahmenlehrplans - Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln - Sprachbewusst handeln.

2. Unterrichts Anregung 9. Jahrgangsstufe: Wortarten, Satzglieder und ihre Funktionen untersuchen

Die folgenden beiden Unterrichts Anregungen für die 9. und 10. Jahrgangsstufe unterbreiten Vorschläge, wie sich die sehr heterogenen sprachsystematischen und sprachreflexiven Kenntnisse, die in der P10 Deutsch von den Schülerinnen und Schülern erwartet werden, auf die Doppeljahrgangsstufe 9/10 verteilen lassen. Bewusst vermeiden wir es dabei, Wortarten- und Satzgliedlehre voneinander zu trennen und auf verschiedene Jahrgangsstufen zu verteilen, da viele Schülerinnen und Schüler durch dieses Vorgehen den Überblick verlieren, welche Rolle diese beiden sehr unterschiedlichen sprachlichen Beschreibungsebenen füreinander spielen. Stattdessen stellen wir einen Bezug zwischen beiden Ebenen her und geben diesem bereits in den ersten Unterrichts Anregungen eine funktionale Wendung. In den zweiten Unterrichts Anregungen nehmen wir gezielt erneut auf beide Beschreibungsebenen Bezug und vertiefen dabei die sprachreflexive Betrachtungsweise, sodass die Kenntnisse über Wortarten und Satzglieder in der Anwendung vertieft werden.

Die Ziele im Überblick

Obwohl die P10 Deutsch auf eine systematische Abfrage von Wortarten- und Satzgliedwissen verzichtet, spielen diese unterschwellig für viele Aufgabenstellungen eine nicht unerhebliche Rolle, da sie den begrifflichen und teils den konzeptuellen Hintergrund liefern, vor dem die Anforderungen erst verständlich werden. Darüber hinaus werden bisweilen auch konkrete Fragen zu einzelnen Teilaspekten der Wortarten- und Satzgliedlehre eingestreut, die es sinnvoll erscheinen lassen, beide Bereiche systematisierend zu wiederholen. Dabei dürfen wir davon ausgehen, dass den Schülerinnen und Schülern die meisten Inhalte aus der Grund- und frühen Sekundarstufe mehr oder weniger geläufig sind, während es in der Regel an Überblick und Präzision in den Details fehlt.

In der Deutschprüfung werden unter anderem die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler geprüft,

- Wörter einer Wortart zuzuordnen und dabei Unterkategorien zu berücksichtigen (etwa verschiedene Arten der Pronomina, Modalverben oder Partizipien),
- Wortartenwechsel, insbesondere Nominalisierungen nachzuvollziehen bzw. selbst zu bilden,
- die grammatische wie semantische Funktion von Satzgliedern und Nebensätzen zu bestimmen sowie
- sprachsystematische Zusammenhänge, etwa zur Kommasetzung, in grammatischer Terminologie auszudrücken.

Diese Anforderungen erarbeiten wir in vier Teilbereichen, wobei jeweils ein Teilbereich das sprachsystematische Wissen der Schülerinnen und Schüler auffrischt und der darauffolgende eine funktionale Anwendung der erarbeiteten Kenntnisse darstellt. Darüber hinaus wird die Beziehung zwischen Wortart- und Satzgliedlehre fokussiert, um die funktionale Sichtweise zu vertiefen und den Schülerinnen und Schülern einen Eindruck zu vermitteln, wie beide Beschreibungsebenen zusammenspielen.

Damit ergeben sich die folgenden Teilbereiche:

1. Wiederholung der Wortartenlehre (Übung)
In diesem Teilbereich wiederholen und systematisieren wir die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler zu den Wortarten und ihren Unterkategorien. Dabei schließen wir Kenntnislücken und bahnen einen stärker funktionalen Blick auf die Wortarten an, indem wir nach der kommunikativen Leistung der Wortarten fragen, die wir in den folgenden Teilbereichen weiter vertiefen werden.
2. Wortartenwechsel (Durcharbeitung, Übung)
In diesem Teilbereich nähern wir uns der kommunikativen Leistung der Wortartenkategorien, indem wir gezielt Wortartenwechsel untersuchen und dabei typische grammatische Mittel wie Suffixe oder die Einbettung in die Nominalgruppe betrachten. Damit festigen wir nicht nur die Wortartenkenntnisse, sondern wiederholen auch Methoden der Wortbildung im Deutschen.
3. Wiederholung der Satzgliedlehre (Übung)
Aus Teilbereich 2 ergeben sich bereits zahlreiche Anknüpfungspunkte, um in die syntaktische Beschreibung überzugehen. Im dritten Teilbereich erfolgt eine Systematisierung des Wissens zu Sätzen und Satzgliedern, die

ähnlich wie Teilbereich 1 darauf abzielt, vorhandenes Wissen der Schülerinnen und Schüler aufzufrischen und zu systematisieren.

4. Verknüpfungsmittel (Durcharbeitung, Übung)

Schließlich wenden wir das Wissen zu Satzgliedern und Nebensätzen gezielt an, um ein wichtiges grammatisch-funktionales Teilgebiet näher zu beleuchten: die verschiedenen Möglichkeiten der grammatischen und semantischen Verknüpfung, die sich keineswegs im System der Kon- bzw. Subjunktionen erschöpft, sondern auch andere funktionale Wortarten wie Pronomina und Präpositionen einbezieht. Indem wir das grammatische Wissen dabei gezielt exemplarisch unter einer gemeinsamen Perspektive betrachten, wiederholen wir nicht nur die zugrundeliegende Terminologie, sondern schulen auch die funktionale Sicht auf die Sprache.

Teilbereich 1: Wiederholung der Wortartenlehre (Übung)

Wissen zu den Wortartenkategorien kommt in der P10 Deutsch an vielen unterschiedlichen Stellen vor, so nicht nur in Aufgabenstellungen, in denen Wortarten bestimmt werden sollen, sondern auch in der Beschreibung sprachlicher Zusammenhänge, aus denen sich weitere Aufgabenstellungen ergeben, so etwa im Nachvollzug orthografischer Regeln oder in der Erläuterung eines sprachreflektorischen Problems. Aus diesem Grund lohnt es sich, die morphologischen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler gezielt zu systematisieren, was sich in dem folgenden Gesamtziel niederschlägt:

Die Schülerinnen und Schüler können Wörter begründet einer Wortart zuordnen. Sie kennen wesentliche grammatische Funktionen der Wortarten und ausgewählte Subkategorien.

Um dieses Ziel zu erreichen, finden sich nicht nur in Lehrwerken, sondern auch in zahlreichen frei zugänglichen Unterrichtsmaterialien eine ganze Palette an unterrichtspraktischen Anregungen. Diese zerfallen grob in zwei Teilbereiche, nämlich einerseits in die grammatische, semantische und sprachfunktionale Beschreibung der einzelnen Wortarten und andererseits in Übungsmaterialien, in denen Wörter einer Wortartenkategorie zugeordnet werden müssen. Für die Erarbeitung im Unterricht empfiehlt es sich, aus diesen Materialien zunächst ein einschlägiges Testmaterial zusammenzustellen, um den Leistungsstand der Lerngruppe zu erheben. Im Anschluss sollte das Wissen über die einzelnen Wortarten systematisch eingeführt bzw. wiederholt und anschließend mit weiteren Übungsmaterialien gefestigt werden.

2.1 a) Ergänzen Sie in der unten aufgeführten Tabelle den Tabellenkopf.
b) Entscheiden Sie, um welche Wortart es sich bei dem unterstrichenen Wort jeweils handelt. Kreuzen Sie entsprechend an.

Nr.	Beispiele	Artikel	Demonstrativ- pronomen	Relativ- pronomen
1	„Jacob drehte sich um und setzte dabei ein Grinsen auf, <u>das</u> verschwörerisch sein sollte.“ (Z. 23 f.)				
2	„Was soll <u>das</u> ? Kommst hier hoch und machst Stress!“ (Z. 66)				
3	„Was sind <u>das</u> für Regeln? Regeln sind...“ (Z. 56)				
4	„Jacob fühlte, wie ihm ein Schweißtropfen <u>das</u> Rückgrat hinunterlief.“ (Z. 5 f.)				
5	„sie hatten sie im Doppelpack gekauft und Spaß daran, <u>dass</u> man sie – [...] auf den ersten Blick für Zwillinge hielt.“ (Z. 40 ff.)				X

Abb. 26: Aufgabenbeispiel P10 2019 (Gym) – Aufgaben zur Wortartenkenntnis treten stichprobenartig in allen Prüfungsversionen auf, sind aber in den gymnasiale Prüfungsversion stärker systematisiert.

Achten Sie vor der Auswahl der Arbeits- und Übungsmaterialien darauf, welches Wortartenmodell der Unterrichtssequenz zugrunde liegt, da in der Sprachwissenschaft keineswegs Einigkeit über die Frage besteht, welche und wie viele Wortarten es überhaupt gibt. Das zeigt sich etwa am Beispiel der Zahlwörter (Numerale), die lange Zeit als eigenständige Wortart galten, in vielen aktuellen Grammatiken (so auch in der Duden-Grammatik) hingegen den Adjektiven zugeordnet werden. Diese Zuordnung ist insofern angemessen, als Numerale den prototypischen Adjektiven funktional sehr ähnlich sind und damit in der Kommunikation vergleichbare Aufgaben erfüllen. Allerdings sind die meisten Zahlwörter nicht steigerbar, sodass ein zentrales Merkmal typischer Adjektive für sie nicht anwendbar ist. Das Beispiel illustriert damit ein Grundproblem jeder wissenschaftlichen Kategorisierung: Je nachdem, welche Kriterien zugrunde gelegt werden, müssen die Kategoriengrenzen unterschiedlich gezogen werden, um die zu beschreibenden Phänomene angemessen zuordnen zu können. In starken Lerngruppen kann das Problem der Zuordnung von Numeralen als eigene Kategorie oder als Teil der Adjektive leicht verwendet werden, um die Wortartenlehre zu problematisieren und dabei die zugehörigen Kenntnisse zu vertiefen.

Eine weitere grundlegende Entscheidung bei der Auswahl passender Unterrichtsmaterialien liegt in der Frage, inwieweit die Wortarten stärker semantisch-funktional oder stärker grammatisch beschrieben werden sollten. So existiert in der schulgrammatischen Tradition ein weit verbreiteter Usus, insbesondere die lexikalischen Wortarten Nomen, Verb und Adjektiv semantisch zu beschreiben, was sich etwa in Grundschullehrgängen in Begriffen wie „Dingwort“, „Tu-Wort“ oder „Eigenschaftswort“ niederschlägt. Jüngere grammatische Ansätze haben die semantische Fundierung der Wortarten hingegen mit Verweis auf theoretische Schwierigkeiten verworfen: So beschreiben zahlreiche Verben keineswegs Tätigkeiten und ein Großteil der Nomen benennt abstrakte Konzepte, für die das Wort „Ding“ unangemessen erscheint.

Aus diesem Grund wurde versucht, die Wortarten eher über die grammatischen Prozeduren zu beschreiben, die an ihnen vollzogen werden können, so etwa, dass Verben konjugierbar, Nomina deklinierbar oder Adjektive komparierbar sind. Allerdings setzt diese Herangehensweise eine sehr abstrakte und intuitionsferne grammatische Perspektive voraus, die den meisten Schülerinnen und Schülern fremd ist und nur mit hohem Arbeitsaufwand erreicht werden kann. Da in dieser Perspektive außerdem die funktionale Sichtweise auf grammatische Gegebenheiten deutlich schwerer zu erreichen ist, halten wir eine grundlegend semantische Bestimmung durchaus für statthaft, zumal sie den Schülerinnen und Schülern einen leichteren Zugang zu einem ersten, vorläufigen Begriff der jeweiligen Wortart bietet, der im schulischen Kontext wichtiger ist, als die terminologische Tiefenschärfe, deren Bedeutung sich ohnehin erst bei eingehender Beschäftigung eröffnet. Wenn Lerngruppen so leistungsstark sind, dass sie die Problematik der semantischen Fundierung der Wortarten verstehen, dann sind sie auch in der Lage, sie kritisch zu reflektieren und damit ihre grammatischen Kenntnisse sogar noch zu vertiefen.

In der unterrichtlichen Erarbeitung sollten zunächst die lexikalischen Wortarten Nomen, Verb und Adjektiv sowie das Adverb eingeführt bzw. wiederholend gesichert werden. Bei letzterem liegt ebenfalls eine Schwierigkeit vor, in der sich verschiedene grammatische Ansätze unterscheiden: So gehen viele Grammatiken davon aus, dass die zentrale Unterscheidung zwischen Adjektiv und Adverb nicht in der Steigerbarkeit, sondern in der Verwendbarkeit als Attribut liegt. So lässt sich das Adverb „oft“ zwar in gewissen Grenzen steigern (*öfter, am ?? öftesten*), aber nicht attributiv verwenden (**das ofte Ereignis*), was für seine Einordnung als Adverb maßgeblich ist. Auch diese Problematik bietet sich als Problembereich zur Vertiefung der Wortartenkenntnisse in stärkeren Lerngruppen an.

Eine weitere Besonderheit in der Wortartenlehre bilden die Partizipien, da diese aus verbalen Stämmen abgeleitet, aber in vorrangig adjektivischer Funktion verwendet werden. Hinzu kommt beim Partizip II, dass es verschiedene grammatische Funktionen erfüllt, so bei der Bildung des Passivs oder der perfektivischen Zeitformen, in denen es grammatisch obligatorisch ist. Auch dieser Aspekt kann problematisierend in den Unterricht eingebracht werden.

Unter den funktionalen Wortgruppen, die in der Regel nach den lexikalischen eingeführt werden, bereiten Artikel in der Regel die geringsten Probleme. Auch Konjunktionen und Präpositionen sind typischerweise eher leicht zu bestimmen – jedenfalls nach einer kürzeren Auffrischungsphase. Größere Schwierigkeiten bereiten hingegen die Pronomina, die eine sehr heterogene Wortartenkategorie bilden. Das liegt nicht zuletzt daran, dass Pronomina unterschiedlich augenfällig auf andere Wörter oder Wortgruppen verweisen, so etwa recht leicht erkennbar bei Personal- und Demonstrativpronomen, weniger leicht hingegen bei Possessiv- oder Relativpronomen. In Teilbereich 4 werden wir diesen Punkt gezielt vertiefen.

Es empfiehlt sich durchaus, die exemplarisch dargestellten Probleme der Wortartenkategorisierung im Unterricht nicht zu verschweigen, sondern zu Gegenstand der Auseinandersetzung zu machen. Die dabei aufgeworfenen Fragen müssen keineswegs abschließend beantwortet werden, sofern sichergestellt ist, dass die Schülerinnen und Schüler die dahinterstehende Problematik verstanden und damit die Bedingtheit grammatischer Zuordnungen erkannt haben. Möglich ist damit ein Aufbau der Teilreihe, der sich in etwa aus den folgenden Komponenten zusammensetzt:

- Vortest zur Feststellung des Lernstandes,
- systematische Einführung bzw. Wiederholung der Wortarten und ihrer Eigenschaften,
- Übung und Anwendung unstrittiger Beispiele in Zuordnungsaufgaben,
- Problematisierung anhand einer Auswahl von Zuordnungsproblemen, darunter z. B.:
 - das Adverb zwischen Wortart und Satzglied,
 - das Partizip zwischen Adjektiv und Verb,
 - Pronomina, ihre Merkmale und Bezüge,
 - Hilfs- und Modalverben – eine je eigene Verbkategorie?
 - Zahlwörter – eine eigene Wortart?
- Übung und Anwendung zur routinisierten Zuordnung.

Auch für die Übung der Wortarten existiert eine Fülle an Materialien, nicht zuletzt in den Begleitheften zum Deutschbuch, die von vielen Schulbuchverlagen zur Verfügung gestellt werden. Darüber hinaus bietet es sich an, die Übung mindestens teilweise in die digitale Welt zu verlegen, etwa mit dem kostenlosen Wortartentrainer auf www.orthografietrainer.net. Diese Vorgehensweise gewährleistet einen intensiven Übungsdurchsatz, ohne dass Lehrkräfte im Anschluss in Korrekturarbeit versinken.

Teilbereich 2: Wortartenwechsel (Durcharbeitung, Übung)

Wortartenwechsel, insbesondere zwischen den lexikalischen Wortarten Nomen, Adjektiv und Verb bilden einen wichtigen Teilbereich der deutschen Wortbildung. In der P10 Deutsch spielen sie insbesondere für das Problem der (De-)Nominalisierung eine wichtige Rolle, die insofern einen zentralen Aspekt der Prüfung abbildet, als Nominalisierungen einerseits Auswirkungen auf die Groß- und Kleinschreibung der Wörter haben, andererseits – oder wohl besser: deshalb – vom Fachteil Deutsch des Rahmenlehrplans auf mehreren Niveaustufen explizit thematisiert werden.

401 Welche Strategie wenden Sie an, um das Wort **mittags** an der markierten Stelle richtig zu schreiben?
Kreuzen Sie jeweils die zutreffende Rechtschreibstrategie an.

(a) M oder m?		__ / 1 P.
<u>mittags</u>	1. Ich wende die Artikelprobe an.	<input type="checkbox"/>
	2. Ich bilde ein stammverwandtes Wort.	<input type="checkbox"/>
	3. Ich erkenne ein typisches Suffix für Adverbien.	<input type="checkbox"/>

Abb. 27: Beispielaufgabe P10 2019 – Die Lösung dieses orthografischen Problems erfordert Kenntnisse zur Wortartenzuordnung und zum Wortartenwechsel.

Wir verwenden das Thema Wortartenwechsel, um darüber

- morphologische Prozeduren wie Wortbildung mithilfe von Suffixen zu untersuchen,

- den syntaktischen Blick auf die Wortarten mithilfe suffixloser Wortartenwechsel (Konversionen) anzubahnen und
- die Kenntnisse der Wortarten gezielt funktional zu vertiefen.

Dafür formulieren wir das folgende Ziel der Teilreihe:

Die Schülerinnen und Schüler verwenden typische Prozeduren des Wortartenwechsels und kennen deren funktionale Bedeutung.

Um dieses Ziel erreichen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler zunächst über diejenigen Kenntnisse verfügen, die wir in Teilbereich 1 systematisiert haben. Darüber hinaus sollten Vor- und Nachsilben (Prä- und Suffixe) als grundlegende grammatische Bausteine bekannt sein, was bei den meisten Lerngruppen der Fall sein dürfte – spätestens nach einer kurzen Wiederholung am Anfang des Teilbereiches.

Im Anschluss sollte das Phänomen des Wortartenwechsels mithilfe von Prä- und Suffixen systematisch dargestellt werden. Abb. 28 stellt einen möglichen Einstieg als Grafik dar. Sie veranschaulicht, dass der Großteil der Prä- und Suffixe des Deutschen eine bestimmte Wortart als Basis verlangt und damit eine bestimmte andere Wortart bilden. So erwartet etwa die Endung „-heit“ eine adjektivische Basis und bildet daraus ein Nomen (*schön* → *Schönheit*). Umgekehrt verlangt die Endung „-lich“ in der Regel ein Nomen als Basis und macht daraus ein Adjektiv (*Haus* → *häuslich*).

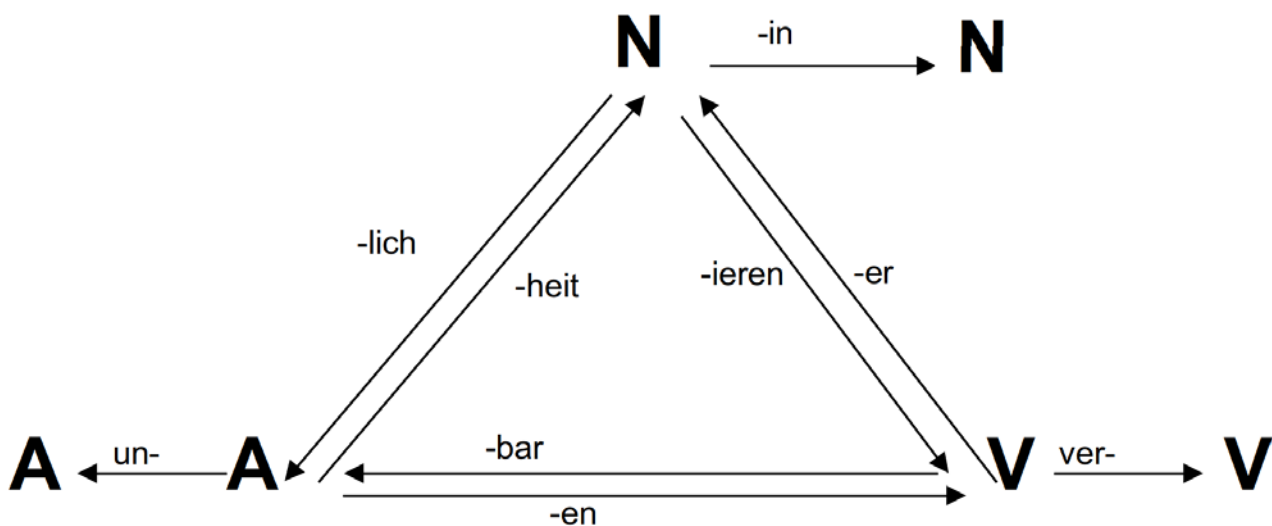


Abb. 28: Modell des Wortartenwechsels zwischen Nomen, Verb und Adjektiv mithilfe von Prä- und Suffixen.

In der Erarbeitung im Unterricht kann es sich lohnen, die Grafik in Abb. 28 einzusetzen und die Schülerinnen und Schüler nach weiteren Prä- und Suffixen suchen zu lassen. Zu beachten ist dabei, dass die Basiswortart bei einigen Suffixen gewissen Schwankungen unterworfen ist (z. B. erlaubt *-lich* teils auch adjektivische oder verbale Stämme, etwa in *grünlich* oder *veränderlich*). Dagegen steht die entstehende Wortart aber in der Regel fest (im Beispiel etwa: Adjektiv).

Die fachliche Erarbeitung der Wortbildung mithilfe von Prä- und Suffixen bereitet auch leistungsschwächeren Lerngruppen in der Regel keine allzu großen Schwierigkeiten. Eine ausgezeichnete Vertiefung besteht darin, Texte gezielt nach Wortbildungsmustern mithilfe von Prä- und Suffixen untersuchen zu lassen, was zu den folgenden Erkenntnissen führen kann:

- Die Schülerinnen und Schüler erkennen, wie häufig dieses Phänomen im alltäglichen Sprachgebrauch ist, da praktisch kein natürlicher Satz ohne Wortbildung mithilfe von Suffixen auskommt.

- Sie bemerken (ggf. erst in der Nachbesprechung), wie leicht sich morphologische Wortbildungen gerade bei gut bekannten Wörtern übersehen lassen (Wer erkennt schon noch im Adjektiv *billig*, dass es (vermutlich) aus dem Nomen *Bild* und der Endung *-ig* entstanden ist?).
- Sie vertiefen ihr Verständnis für die Funktion der lexikalischen Wortarten, üben dabei deren Zuordnung und erkennen, dass am Wortstamm häufig nur schwer zu erkennen ist, um welche Wortart es sich handelt.

Eine Vertiefung der Problematik bietet sich – nicht nur bei leistungsstarken Lerngruppen – insbesondere mithilfe der Themen „Konversion“ und „Bildung neuer Präpositionen“ an, da beide bereits in die syntaktische Beschreibungsebene überleiten, die im Zentrum des folgenden Teilbereichs steht.

Bei der „Konversion“ (auch *stiller Wortartenwechsel* genannt) handelt es sich um eine Form der Nominalisierung, die keine morphologischen, sondern syntaktische Mittel benutzt, also das Wort nicht etwa um Suffixe erweitert, sondern in einen syntaktischen Kontext stellt, in dem sonst Nomen stehen müssen (beispielsweise nach einem Artikel: *grün* → *das Grün*). Für den Schulkontext sind Konversionen insbesondere deshalb von Bedeutung, weil sie eine besondere Schwierigkeit in der Groß- und Kleinschreibung darstellen und deshalb der besonderen Übung bedürfen. Im Unterricht sollten sie mit konkretem Bezug auf die Wortgruppe und den Satz eingeführt werden. Außerdem laden sie in besonderer Weise dazu ein, funktionale Fragen zu stellen: Wie kommt es eigentlich, dass überhaupt der Bedarf besteht, Verben oder Adjektive als Nomen zu verwenden? Die Antwort hat ein beinahe beliebig vertiefbares sprachphilosophisches Potenzial, läuft aber, um es abzukürzen, darauf hinaus, dass damit Eigenschaften und Tätigkeiten gewissermaßen vergegenständlicht werden, um Aussagen über sie machen und ihnen Eigenschaften zuweisen zu können.

Eine weitere, eher sprachhistorisch orientierte Möglichkeit der thematischen Vertiefung bildet die Untersuchung zusammengesetzter Präpositionen. Bekanntlich existieren im Deutschen neben dem Kern von 23 sehr häufigen Präpositionen, die den Dativ und/oder Akkusativ verlangen, auch einige hundert weit seltenere Präpositionen, die sich historisch aus präpositionalen Wortgruppen entwickelt haben und meist den Genitiv verlangen (z. B. *anhand*, *mithilfe*, *aufgrund*, *anstelle* usw.). Sie sind Resultat des Wortbildungsprozesses der *Verschmelzung*, bei dem häufig zusammen verwendete Wörter und Wortgruppen im Laufe der Zeit als lexikalische Einheit wahrgenommen und als ein orthografisches Wort realisiert werden. Interessant sind sie für den Schulkontext insbesondere deshalb, weil sie

- eine Möglichkeit bilden, die Kenntnisse funktionaler Wortarten (hier der Präpositionen) zu vertiefen,
- das Problem des historisch bedingten Sprachwandels erlebbar machen,
- Möglichkeiten zur Problematisierung des Wortbildungsmusters Verschmelzung bietet, das auch Auswirkungen auf die Getrennt- und Zusammenschreibung hat, und
- den funktionalen Blick auf Wortarten schulen, indem sie zeigen, wie sich sprachliche Kategorisierungen durch historische Prozesse verändern können.

Einige der angesprochenen Präpositionen erlauben dabei durchaus noch Getrennt- und Großschreibung (*aufgrund* bzw. *auf Grund*), was den rezenten Charakter des Sprachwandels augenfällig macht. Ausgehend von dieser Problematik können Verschmelzungen auch in anderen Wortgruppen gefunden werden (etwa *zurzeit* oder *übermorgen*). Bei experimentierfreudigen Lerngruppen können sogar Prognosen über zukünftige Verschmelzungen gewagt werden, die sich mitunter in Texten von Schülerinnen und Schülern finden (so etwa **desweiteren*, **erstmal* oder **sowas*).

Teilbereich 3: Wiederholung der Satzgliedlehre (Übung)

Die Überlegungen der letzten Teilreihe haben bereits den Blick über die Ebene des Wortes hinaus auf die Wortgruppe und den Satz eröffnet. Auch dieser Bereich spielt in der P10 Deutsch eine wichtige Rolle für viele Einzelaufgaben, auch wenn auf eine systematische Prüfung der Satzgliedbestimmung verzichtet wird. Sehr wohl hingegen traten in den letzten Jahrgängen wiederholt Fragen

- zur Bestimmung und Verknüpfung von Haupt- und Nebensätzen,
- zur semantischen Bestimmung unterschiedlicher Adverbiale und Adverbialsätze sowie
- zur gezielten Umstellung von Satzgliedern auf.

Verbunden mit der Tatsache, dass syntaktische Begrifflichkeit auch in anderen Aufgabenstellungen vorausgesetzt wird, erscheint es sinnvoll, die Satzglieder inklusive dem Attribut zu wiederholen. Für den Teilbereich legen wir deshalb das folgende Ziel fest:

Die Schülerinnen und Schüler können Wortgruppen und Nebensätze begründet als Satzglieder bestimmen und semantisch-funktional zuordnen.

Auch für die Satzgliedlehre existiert eine Fülle von Lehr- und Übungsmaterial sowohl in gedruckter als auch in digitaler Form. Den Ausgangspunkt sollte wie bei den Wortarten ein kurzer Test des aktuellen Kenntnisstandes bilden, der bei den meisten Lerngruppen in der Erkenntnis resultieren dürfte, dass

- die grundlegenden Satzglieder Subjekt, Prädikat und Objekt in der Regel bekannt sind, aber
- die Schülerinnen und Schüler die Tendenz haben, das erste Satzglied vorschnell als Subjekt zu bestimmen,
- die Unterscheidung von Objekten und Adverbialen nur dann einigermaßen sicher funktioniert, wenn die Adverbialen aus Präpositionalgruppen, die Objekte hingegen aus Nominalgruppen bestehen,
- pronominale Satzglieder häufig übersehen oder falsch zugeordnet werden.

Auch in der Satzgliedlehre existieren sprachtheoretische Divergenzen, die zu teils sehr unterschiedlichen theoretischen Ansätzen und Begrifflichkeiten führen, für den schulischen Gebrauch in der Regel aber eine eher untergeordnete Rolle spielen. Lediglich die Unterscheidung von Objekt und Adverbial reicht auch bis in die schultypischen Analyseebenen hinein und bietet eine willkommene Möglichkeit, die Thematik problematisierend zu vertiefen.

* 154 Das Partizip II kann unterschiedliche Funktionen erfüllen. Kreuzen Sie die Funktion in den folgenden Sätzen an.				
	Teil des Prädikats	Attribut	Modalbestimmung	
(a) Der Vorschlag führte zu einer <u>erregten</u> Diskussion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__ / 1 P.
(b) Die Gemüter sind <u>erregt</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__ / 1 P.
(c) Sie diskutieren <u>erregt</u> über den Vorschlag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__ / 1 P.

Abb. 29: Aufgabenbeispiel P10 2019 - Obwohl keine systematische Prüfung der Satzgliedlehre erfolgt, muss die zugehörige Begrifflichkeit geläufig sein, um manche Aufgabenstellungen zu verstehen und bearbeiten zu können.

Syntaktische Lehrgänge beginnen in der Regel mit einer Bestimmung des Prädikats, weil dieses Satzglied wesentliche Eigenschaften des Satzes festlegt, etwa welche und wie viele Objekte obligatorisch sind, und weil sich vom Prädikat ausgehend alle anderen Satzglieder mithilfe gängiger grammatischer Proben (etwa der Frageprobe) bestimmen lassen.

Gerade bei Nutzung der Frageprobe zur Bestimmung der Satzglieder ist auf die sachadäquate Anwendung zu achten, um Fehlschlüssen vorzubeugen. So neigen Schülerinnen und Schüler dazu, Satzglieder, die aus Präpositionalgruppen bestehen mithilfe der Präposition zu erfragen, sodass eine lokale Angabe wie „auf dem Weg“ nicht etwa mit „Wo?“, sondern mit „Auf wem oder was?“ erfragt und schlimmstenfalls zum Dativobjekt deklariert wird. In der Regel braucht die Frageprobe daher eine sorgfältige Einführung und Problematisierung mit solchen und ähnlichen Beispielen. Ist das gewährleistet, liefert sie ein durchaus sinnvolles Gerüst, an dem sich Schülerinnen und Schüler gern und erfolgreich orientieren.

Viele sprachwissenschaftliche Spezialprobleme der syntaktischen Beschreibung spielen, wie oben erwähnt, auf den schultypischen Analyseebenen kaum eine Rolle. Allerdings eignen sie sich mitunter zur Problematisierung und damit zur durcharbeitenden Vertiefung der grammatischen Inhalte. Das ist etwa bei der Unterscheidung von (präpositionalen) Objekten und Adverbialen der Fall, da die Grenze zwischen Objekt und Adverbial mitunter unscharf verläuft. Zwar bieten verschiedene Grammatiken eine Vielzahl von Prüfstrategien, um diese Grenze möglichst scharf zu ziehen. Für die Sprachbetrachtung im Unterricht ist allerdings in der Regel das Problem interessanter als die Lösung, weil der Nachvollzug der Problematik tiefer in die sprachwissenschaftliche Perspektive hineinführt und ganz nebenher die begrifflichen Kenntnisse vertieft. Die tatsächliche Lösung in den unterschiedlichen Grammatiken ist nur dann lernwirksam, wenn die Schülerinnen und Schüler zuvor das dahinterstehende Problem verstanden und sich kognitiv daran abgearbeitet haben.

Einen wichtigen und in vielen Lehrgängen eher stiefmütterlich behandelten Lernschritt bildet die Verbindung von Satzgliedern und Nebensatzarten, die vielen Schülerinnen und Schülern unklar bleibt: Nebensätze bilden immer ein Satzglied desjenigen Satzes, dem sie untergeordnet sind. So sind beispielsweise Adverbialsätze nichts anderes als Adverbiale des Hauptsatzes, deren einzige Besonderheit darin besteht, dass sie selbst grammatisch vollständige Sätze sind. In allen anderen Aspekten, insbesondere aber in der Rolle, die sie für den Hauptsatz spielen (etwa als lokale, kausale, modale oder temporale Angabe) unterscheiden sie sich nicht von anderen Adverbialen. Analog lässt sich bei Subjekt- und Objektsätzen zeigen, dass sie nicht etwa das Subjekt bzw. Objekt des Hauptsatzes ergänzen, sondern es selbst verkörpern. Schließlich sind Relativsätze nichts anderes als Attribute in Satzform. Ein syntaktischer Lehrgang, der diese Zusammenhänge verdeutlicht, dabei eine für Schülerinnen und Schüler praktikable Darstellungsform als „syntaktische Netzwerke“ vorstellt und zugehöriges Übungsmaterial präsentiert, steht frei zugänglich unter dem folgenden Link zum Download bereit: https://www.orthografietrainer.net/service/syntaktische_netzwerke.php.

Die Beziehung zwischen Satzglied und Nebensatz bildet auch die entscheidende Verbindung, mit welcher Satz(glied)funktionen im Unterricht eingeführt werden sollten. So lässt sich etwa die Frageprobe unabhängig davon einsetzen, ob ein Satzglied als Wort, als Wortgruppe oder als Nebensatz ausgeführt wurde. Dem entsprechend ist die Bestimmung der typischen semantisch begründeten Adverbialsatzarten (Kausalsatz, Konditionalsatz, Temporalsatz etc.) durchaus nicht auf Nebensätze beschränkt, sondern kann auf nicht-satzwertige Adverbiale erweitert werden. Für die sprachliche Bildung produktiv ist die semantische Bestimmung unterschiedlicher Adverbiale insbesondere dann, wenn den Schülerinnen und Schülern deutlich wird, dass mit Adverbialen typische inhaltliche Funktionen umgesetzt werden, so etwa die zeitlich-räumliche Verortung sowie die Nennung von Bedingungen, Umständen oder Gründen. Deshalb sollte die Bestimmung der unterschiedlichen Adverbiale höchstens zu Übungszwecken kontextlos an Einzelsätzen erfolgen und sich ansonsten auf Texte beziehen, in denen die verschiedenen Adverbiale eine echte kommunikative Funktion erfüllen. Hier eröffnet sich bereits eine einfache Möglichkeit, grammatisches Wissen auch im Unterricht zum Textverständnis, etwa bei Sachtexten, anzuwenden und zu wiederholen.

Teilbereich 4: Verknüpfungsmittel und ihre Leistungen (Durcharbeitung, Übung)

Um die Wiederholung der Satzgliedlehre aus dem letzten Teilbereich funktional wenden zu können, bieten sich sehr unterschiedliche Aufgabenstellungen an, darunter – geradezu klassisch – ein vertiefter Blick in die Regeln der deutschen Kommasetzung, da die wichtigsten Kommaeregeln erst von der syntaktischen Analyse aus sinnvoll verstanden werden können. Nicht umsonst fragt auch die P10 Deutsch in der Sektion „Sprachwissen und Sprachbewusstheit“ nach Kenntnissen zu den Kommaeregeln – erst sekundär auch in der Sektion „Richtig schreiben“.

255 Ordnen Sie den folgenden Sätzen die entsprechende Begründung für die Kommasetzung zu.

(1) Satzgefüge
(2) Satzreihe
(3) Infinitivgruppe mit Einleitewort

	Nummer	
(a) Sie bückte sich, um die Hose aufzuheben.		___ / 1 P.
(b) Seine Mutter, die gerade aus dem Zimmer gehen wollte, blieb stehen.		___ / 1 P.

Abb. 30: Aufgabenbeispiel P10 2023 - Eine Anwendung der Satzgliedlehre auf das Problem der Kommasetzung empfiehlt sich in jedem Fall, selbst wenn in dieser Teilreihe ein anderer Weg beschrrieben wird. Passende Materialien hält praktisch jedes Schulbuch bereit.

Da es in praktisch allen Schulbuchreihen brauchbare Unterrichtseinheiten zur Kommasetzung in Satzgefügen gibt, wählen wir gezielt einen anderen Weg der funktionalen Vertiefung, der auch die Kenntnisse der Wortarten einbezieht, und betrachten das eingeführte grammatische Wissen unter der Perspektive der *Verknüpfung*, mit der wir eine Brücke zwischen ganz unterschiedlichen grammatischen Teilbereichen schlagen. Vorteil dieser Vorgehensweise ist, dass damit nicht nur die grammatischen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler vertieft werden, sondern dass wir so auch eine ganze Reihe von Anforderungen der P10 Deutsch abdecken, so unter anderem

- die vertiefte Kenntnis funktionaler Wortarten wie Präposition, Konjunktion und Pronomen,
- die Möglichkeit, unterschiedliche Pronomenarten zu unterscheiden und von anderen Wortartenkategorien abzugrenzen,
- die Unterscheidung der wort- und satzbezogenen grammatischen Beschreibungsebenen sowie
- den prototypischen Aufbau wichtiger Satzglieder und Sätze.

252 Notieren Sie jeweils das Bezugswort des unterstrichenen Wortes.

	Bezugswort	
(a) Ein Bäcker rührt den ganzen Tag <u>die</u> leckersten Teige.		___ / 1 P.
(b) Da stand die Kiste, <u>die</u> die Fotos enthielt.		___ / 1 P.

Abb. 31: Aufgabenbeispiel P10 2023 - Implizit beinhaltet die Frage nach dem Bezugswort das Problem der grammatischen Verknüpfung, von dem aus sich eine ganze Reihe unterschiedlicher Aufgaben lösen lassen.

Indem wir unter den Verknüpfungsmitteln auch gezielt zwischen grammatischer und semantischer Verknüpfung unterscheiden, bekommen die Schülerinnen und Schüler außerdem Gelegenheit, diese beiden voneinander unterscheidbaren Seiten jedes sprachlichen Zeichens getrennt untersuchen zu können. Wir formulieren damit das folgende Gesamtziel des Teilbereiches:

Die Schülerinnen und Schüler kennen wichtige sprachliche Verknüpfungsmittel sowie ihre grammatischen und semantischen Merkmale und wenden sie zielgerichtet zur Gestaltung von Sätzen und Texten an.

Verknüpfungsmittel spielen in natürlichen Sprachen auf praktisch allen Beschreibungsebenen eine wichtige Rolle. Das liegt daran, dass sich sprachliche Zeichen durch gezielte Prozeduren zu komplexen Zeichen immer höherer Ebene verbinden können – so etwa vom einfachen zum komplexen Wort und weiter zur Wortgruppe, zum Satz und zum Text. Verknüpfungsmittel sorgen dabei auf allen Ebenen dafür, dass diese Verbindung der Zeichen untereinander geordnet und sinnstiftend erfolgt, sodass sich die Bedeutung des komplexen Zeichens (z. B. des Satzes) nachvollziehbar aus der Bedeutung seiner Einzelteile herleiten lässt.

Die für unseren Zusammenhang interessierenden Verknüpfungsmittel sind die folgenden:

- **Konjunktionen/Subjunktionen**
Konjunktionen sind bereits ihrem Namen nach Wörter der Bindung und verknüpfen Wörter, Wortgruppen und Sätze miteinander. Die Unterscheidung zwischen nebenordnenden Konjunktionen und Subjunktionen als Unterkategorie basiert auf der Art der Verknüpfung, die hierarchisch gleichrangig oder auch unterordnend erfolgen kann.
- **Präpositionen**
Präpositionen sind die mit Abstand häufigsten Verknüpfungsmittel des deutschen Satzbaus. Sie erlauben es, nominale Wortgruppen in beinahe beliebiger Zahl an jedes Satzglied anzufügen, so etwa als attributive Präpositionalgruppen (*der Mann mit dem Hut*), als Präpositionalobjekt (*sich auf Ostern freuen*) oder – am häufigsten – als Adverbial (*um 12.00 Uhr aufstehen*). Funktional stehen sie damit den Konjunktionen sehr nahe, wenngleich sie deutlich andere grammatische Eigenschaften, so etwa die Rektion eines bestimmten Kasus, haben.
- **Verben**
Auch Verben sind in ihrer Funktion als Prädikate im Grunde nichts anderes als semantisch komplexe Verknüpfungsmittel, da sie die Satzglieder eines Satzes in eine ganz bestimmte Beziehung zueinander setzen. In der Regel wird diese Beziehung eher semantisch wahrgenommen und deshalb selten unter dem Aspekt der grammatischen Verknüpfung betrachtet. Tatsächlich aber lassen sich viele grammatische Merkmale des Verbs besser verstehen (so etwa die Subjekt-Prädikat-Kongruenz oder das Auftreten von Hilfsverben), wenn wir ihren grammatisch verknüpfenden Charakter ernst nehmen und vermitteln.
- **Pronomen**
Um eine ganz andere, eher semantische bzw. textlinguistische Art der Verknüpfung handelt es sich beim Einsatz von Pronomen. Zwar erfüllen einige Pronomen auch klare grammatische Verknüpfungsaufgaben – so etwa die Relativpronomen, die funktional den Konjunktionen nahestehen –, deutlich häufiger hingegen fungieren sie als Kohäsionsmittel auf der Textebene, also als inhaltliche Verknüpfungen zwischen unterschiedlichen Sätzen. Da Pronomen stets ein Bezugswort brauchen, auf das sie verweisen und mit dem sie in Numerus und Genus übereinstimmen, bildet die pronominale Beziehung eine starke semantische Verknüpfung über die Satzebene hinaus.
- **Unbestimmte und bestimmte Artikel**
Schließlich lässt sich auch die typische Abfolge von bestimmten und unbestimmten Artikeln als eine Art der semantischen Verknüpfung begreifen, die der pronominalen Verknüpfung funktional sehr ähnlich ist. Bekanntlich werden neue Referenten („Mitspieler“) eines Textes in der Regel durch den unbestimmten Artikel eingeführt und anschließend mit bestimmtem Artikel wiederaufgenommen (*Ein Mann... → Der Mann...*). Auch diese Relation bildet ein wichtiges Kohäsionsmittel, mit dem der textliche Zusammenhalt organisiert wird.

Im Unterricht bildet das Thema „Verknüpfungsmittel“ die funktionale Perspektive, auf deren Basis die dargestellten Wortarten gezielt auf ihre syntaktische und textkonstituierende Funktion hin untersucht werden können. Sollten Sie der Empfehlung gefolgt sein, die Systematisierung der Satzglieder (Teilbereich 3) mithilfe der Methode „syntaktische Netzwerke“ (s. o.) umzusetzen, sind die ersten Vorarbeiten für diese gezielte Perspektivierung bereits erfolgt, da fast alle grammatischen Verknüpfungsmittel vom Verb über die Präposition bis zur Konjunktion in syntaktischen Netzwerken als Pfeile dargestellt werden, die eine gerichtete Beziehung zwischen Sätzen und Satzgliedern herstellen.

Als Einstieg in das Thema Verknüpfung bietet sich das Verb bzw. Prädikat selbst an, da es, erkennbar an der Subjekt-Prädikat-Kongruenz, eine gerichtete Beziehung zwischen dem Subjekt und den Objekten herstellt. Diese Beziehung

grammatisch und nicht vorrangig semantisch zu untersuchen, leitet den Perspektivwechsel ein, der für die grammatische Sichtweise auf Sätze von Bedeutung ist, denn unter dieser Sichtweise ist ein Satz weniger eine Aussage über die Welt als vielmehr eine gerichtete Beziehung zwischen Satzgliedern, die mithilfe weiterer grammatischer Verknüpfungsmittel nahezu beliebig erweitert werden kann.

Vom Prädikat als grundlegendes, satzkonstituierendes Verknüpfungsmittel lässt sich die Perspektive erweitern, indem die Schülerinnen und Schüler vor die Aufgabe gestellt werden, einen einfachen Satz aus Subjekt, Prädikat und Objekt durch Anfügung weiterer Satzglieder immer komplexer zu machen. Dabei kommen die Schülerinnen und Schüler in der Regel ganz von selbst und aus ihrem Sprachgefühl heraus zu Lösungen, in denen Präpositionalgruppen oder mit Konjunktion angeschlossene Wortgruppen und Nebensätze attributiv oder adverbial verwendet werden. Sofern Sie dabei die oben vorgeschlagene Netzwerkschreibweise eingeführt haben, lassen sich diese Erweiterungen jeweils an das Satzglied anfügen, an das sie anknüpfen, also etwa Attribute an bestehende Satzglieder, Adverbiale hingegen an das Prädikat.

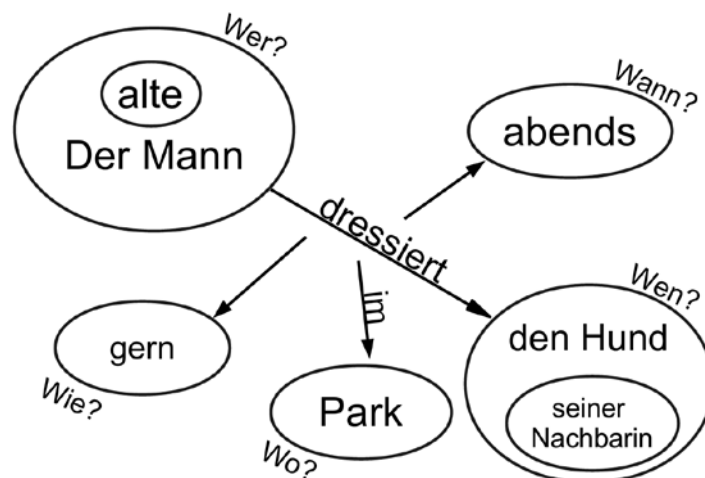


Abb. 32: In der Darstellung als syntaktisches Netzwerk (s. o.) zeigt sich die funktionale Ähnlichkeit z. B. zwischen Prädikaten und Präpositionen als Verknüpfungsmittel.

Achten Sie bei der Erarbeitung darauf, den verknüpfenden Charakter von Prädikaten, Präpositionen und Konjunktionen deutlich zu machen, der sich in der Netzwerkdarstellung als beschrifteter Pfeil niederschlägt. In anderen Herangehensweisen kann der einleitende Charakter von Präposition und Konjunktion als konstitutiv herausgestellt werden. Ist er im Unterricht eingeführt, lässt er sich durch verschiedene Arbeitsaufträge vertiefen, durcharbeiten und üben, so etwa durch die folgenden:

- Die Schülerinnen und Schüler markieren in einem Text alle Präpositionalgruppen mit Textmarkern in unterschiedlichen Farben und kennzeichnen durch Unterstreichungen dasjenige Satzglied, an das die Präpositionen anknüpfen.
- Die Schülerinnen und Schüler unterstreichen in einem Text alle Konjunktionen und rahmen jeweils diejenigen Sätze bzw. Satzglieder ein, die durch die Konjunktion verknüpft werden.
- Die Schülerinnen und Schüler ersetzen Präpositionalgruppen durch semantisch gleichartige Nebensätze (bzw. umgekehrt) und beschreiben die unterschiedliche Wirkung.
- Die Schülerinnen und Schüler streichen alle durch Präposition bzw. Konjunktion angeknüpften Wortgruppen und Sätze eines Textes weg und untersuchen, wie viel Textinhalt nach diesem Eingriff noch übrigbleibt.

- Die Schülerinnen und Schüler zerlegen einen kurzen Text in seine Satzglieder und ordnen sie danach, ob es sich um Nominalgruppen, Präpositionalgruppen, konjunkional verknüpfte Wortgruppen bzw. Sätze oder andere Satzglieder (v. a. Prädikate, Adverben und prädikative Adjektive) handelt.

Ziel dieser und anderer Übungen ist es, den funktionalen Charakter der Verknüpfungsmittel erlebbar zu machen und damit den abstrakten Wortarten einen sprachstrukturierenden Sinn zu verleihen, der in Unterrichtsreihen zur Wortarten- und Satzgliedbestimmung häufig zu kurz kommt. Achten Sie daher darauf, dass die Schülerinnen und Schüler mit der Sprache spielen und dabei Lust auf die gezielte grammatische Manipulation haben. Dafür sind auch verfremdende Effekte willkommen, da sie in der Regel ein Zeichen dafür sind, dass ein grammatisches Mittel aus seinem üblichen Zusammenhang herausgenommen und in einen neuen, ungewöhnlichen Zusammenhang integriert wurde, was stets neue Perspektiven eröffnet und die eigentliche Funktion des grammatischen Mittels erkennbar macht.

Ausgehend von den vorrangig grammatischen Verknüpfungsmitteln kann nun stärker die semantische bzw. textlinguistische Verknüpfung fokussiert werden, die unter dem Begriff *Kohäsion* bekannt ist. Als Kohäsionsmittel werden sprachliche Strukturen bezeichnet, die den formalen Zusammenhang eines Textes herstellen. Dazu zählen beispielsweise Nebensatzeinleitende Subjunktionen, da sie eine textkonstituierende Beziehung zwischen zwei Prädikationen herstellen (etwa kausale, temporale oder modale Nebensätze). Zu den häufigsten und bedeutendsten Kohäsionsmitteln zählen daneben die Pronomen sowie die Beziehungen, die durch unbestimmten und bestimmten Artikel markiert werden, weil beide Mittel dazu führen, dass textlich eingeführte Referenten („Mitspieler“) wieder aufgegriffen und in weitere Zusammenhänge eingebettet werden können – so etwa wenn eine Nominalgruppe eines Satzes in späteren Sätzen pronominal wieder aufgenommen wird.

Der textkonstituierende Charakter dieser Kohäsionsmittel lässt sich im Unterricht am einfachsten durch die Untersuchung von unbestimmtem und bestimmtem Artikel einführen, weil diese kleine Wortklasse in Texten leicht erkennbar ist und sich folglich leicht untersuchen lässt. Von dieser Perspektive aus lässt sich auch die Funktionsweise der Pronomen besser verstehen, die einem sehr ähnlichen grammatischen Zweck, nämlich den der semantischen Wiederaufnahme, dient.

Ist der textverknüpfende Charakter von unbestimmtem/bestimmtem Artikel und Pronomen eingeführt, sollten die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit bekommen, mithilfe gezielter Textmanipulationen das theoretische Wissen praktisch auszuprobieren, etwa mit den folgenden Arbeitsaufträgen.

- Die Schülerinnen und Schüler ersetzen gezielt alle bestimmten Artikel eines Textes durch unbestimmte und beschreiben die daraus resultierende Wirkung.
 - Umgekehrt ersetzen die Schülerinnen und Schüler alle unbestimmten Artikel eines Textes durch bestimmte und vergleichen die Wirkung mit dem Originaltext oder dem Text aus dem ersten Aufgabenvorschlag.
- Die Schülerinnen und Schüler markieren alle Pronomen eines Textes und kennzeichnen durch Pfeile, auf welches Nomen bzw. Satzglied das Pronomen jeweils verweist. Sollte das Pronomen auf einen Referenten verweisen, der im Text nicht vorkommt (was etwa in der 1. und 2. Person passieren kann), wird der Pfeil aus dem Text heraus ins Nichts gezogen.
- Die Schülerinnen und Schüler ersetzen schrittweise alle Satzglieder eines Textes (außer dem Prädikat) durch je ein Pronomen und beobachten dabei wie der Textinhalt immer unschärfer wird und schließlich gänzlich zusammenbricht.
- Die Schülerinnen und Schüler ersetzen alle Artikel eines Textes durch ein Possessiv- oder Demonstrativpronomen und beschreiben die Veränderung der Wirkung.
- Die Schülerinnen und Schüler ergänzen alle Nomen eines (digitalen) Textes um einen Relativsatz und kennzeichnen die Beziehung zwischen Relativpronomen und seinem Bezugsnomen.
 - Als Zusatzaufgabe lohnt es sich dabei, besonders auf die Kommasetzung zu achten, da die hinzugefügten Relativsätze in der Regel eingeschoben sind und daher ein Komma am Anfang und am Ende erfordern.

- Wird der letztgenannte Arbeitsauftrag mehrfach wiederholt, sodass auch die Nomen innerhalb der Relativsätze erneut durch Relativsätze ergänzt werden, entstehen rasch grammatisch hochkomplexe Texte, die kaum mehr verständlich sind, obwohl sie streng den Regeln der Satzgrammatik folgen.

Auch in den letztgenannten Arbeitsaufträgen ist der verfremdende und nicht selten komische Charakter der Arbeitsergebnisse erklärtes Ziel der Auseinandersetzung, da er bei den Schülerinnen und Schülern günstigstenfalls die Funktionslust (Steinig/Huneke 2022, S. 208)⁶ am Spiel mit der Sprache weckt, sich dadurch positiv auf die Motivation auswirkt und dennoch eng an den Lernzielen bleibt, die Wortarten und Satzglieder funktional zu betrachten und ihre Beziehung zueinander zu festigen.

3. Unterrichts Anregung 10. Jahrgangsstufe: Grammatik im Gebrauch erleben

Nachdem in den Unterrichts Anregungen für die 9. Jahrgangsstufe die grundlegenden Kenntnisse zur Morphologie und Syntax systematisiert und angewendet wurden, soll nun in diesen Unterrichts Anregungen versucht werden, das aufgebaute Wissen zur Beschreibung und Erklärung sprachlicher Phänomene nutzbar zu machen und damit zu einer Form der Sprachreflexion voranzuschreiten, die über die Anwendung grammatischer Fachbegrifflichkeit hinausgeht. Damit decken wir nicht nur einen Großteil von Aufgabenformaten ab, die in den letzten Jahren Teil der P10 Deutsch waren, sondern zeigen auch, dass Sprachreflexion mehr ist als die Bestimmung von Wortarten und Satzgliedern, sondern sich sowohl zur Lösung sprachlicher Gestaltungsprobleme als auch zum Spielen mit Sprache benutzen lässt.

Die Ziele im Überblick

Wichtige, in der P10 Deutsch immer wieder in Einzelfragen auftretende Themen des Bereiches „Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln“ betreffen neben dem bereits erarbeiteten Wissen häufig

- Fragen der Wortherkunft und der Wortbedeutung,
 - darunter etwa die Erklärung von Fremdwörtern und Anglizismen sowie
 - die Beschreibung der Bedeutung von Redewendungen,
- Fragen zur Konjugation des Verbs mitsamt ihrer Anwendung
 - in der direkten und indirekten Rede,
 - in den Verbmodi und Modalverben,
 - im Genus verbi sowie
 - im Aufbau und den Funktionen der Tempora,
- Fragen zu unterschiedlichen sprachlichen Registern, etwa
 - zum Unterschied mündlicher und schriftlicher Sprache oder
 - zur Unterscheidung von Standard- und Umgangssprache.

Diese sehr heterogenen Themen gliedern wir in vier Teilbereiche mit je eigenen Schwerpunkten:

- **Wortherkunft und Wortbedeutung (Anwendung, Problemlösung)**
In diesem Teilbereich wenden wir die Kenntnisse zur Wortbildung und zu den lexikalischen Wortarten an, um uns die Bedeutung von Fremdwörtern herzuleiten und die Schülerinnen und Schüler auf Wortverwandtschaften und die Erschließbarkeit von Wortbedeutungen aus den Wortformen hinzuweisen.
- **Grammatische und natürliche Tempora (Übung, Anwendung, Problemlösung)**
Hier führen wir in die komplexe Beziehung zwischen grammatischem Tempus und der Darstellung von Vor-,

⁶ Steinig, Wolfgang, Huneke, Hans-Werner (2022): Sprachdidaktik Deutsch: Eine Einführung. 7. erw. Aufl. Berlin: E. Schmidt Verlag.

Gleich- und Nachzeitigkeit ein und zeigen durch gezielte Manipulation literarischer Texte, wie die Wirkung einer sprachlichen Äußerung von der Wahl des grammatischen Tempus mitbeeinflusst wird. Daraus lassen sich bei Bedarf Erzähltechniken ebenso ableiten wie typische Textsortenmerkmale in erzählenden oder berichtenden sprachlichen Darstellungsformen.

- **Perspektiven und Perspektivwechsel (Durcharbeitung, Übung)**
In diesem Teilbereich wiederholen wir weitere wesentliche Teile der Verbgrammatik und nutzen diese zur gezielten Einflussnahme auf die sprachliche Perspektive, die sich etwa in der Verwendung des Genus Verbi oder im Verbmodus niederschlägt. Dabei bietet es sich auch an, die Techniken der indirekten Rede einzuführen bzw. systematisierend aufzufrischen.
- **Kiezdeutsch (Anwendung, Problemlösung)**
Schließlich führen wir in das Phänomen der sprachlichen Register ein, indem wir den Metrolekt Kiezdeutsch einführen, seine sprachlichen Besonderheiten beschreiben und seine Wirkungsweise untersuchen. Dabei erkennen die Schülerinnen und Schüler, welche Rolle sprachliche Register für die Bewältigung kommunikativer Aufgaben im Alltag spielen, und wiederholen bei der Beschreibung typischer Kiezdeutsch-Phänomene nebenher einen großen Teil der grammatischen Fachbegrifflichkeit.

Teilbereich 1: Wortherkunft und Wortbedeutung (Anwendung, Problemlösung)

Regelmäßig wird in den sprachreflektierenden Teilen der P10 Deutsch von den Schülerinnen und Schülern ein ausgeprägtes Wortschatzwissen verlangt, das notwendigerweise auch Kenntnisse über Fach-, Fremd- und Lehnwörter einbezieht und natürlich nur durch langjährige Auseinandersetzung mit sprachlichen Aufgaben entwickelt werden kann. Allerdings lässt sich zumindest für einen Teil der im deutschen Sprachgebrauch gängigen Fremdwörter die Wortbedeutung aus der Anwendung morphologischer Kenntnisse erschließen. Um diesen Aspekt geht es uns in diesem Teilbereich, für den wir das folgende Ziel formulieren.

Die Schülerinnen und Schüler kennen wiederkehrende morphologische Bestandteile gängiger Fremdwörter und nutzen diese, um die Bedeutung bekannter und unbekannter Wörter zu erschließen.

Fragen der Wortherkunft und Etymologie stoßen bei Schülerinnen und Schülern in der Regel auf deutlich höheres Interesse als klassische grammatische Themen, lassen sich allerdings deutlich schwerer systematisieren und liefern häufig nur gewisse Anhaltspunkte für die tatsächliche Wortbedeutung. Das liegt daran, dass Wörter im Laufe ihrer Verwendungsgeschichte zu Bedeutungsverschiebungen neigen (man denke nur etwa an das Wort *billig*, das im 18. Jh. noch so viel wie „angemessen“ bedeutete, was sich bis heute noch in Redewendungen wie „recht und billig“ gehalten hat). Diese Tendenz verstärkt sich noch, wenn Wörter in andere Sprachen übernommen werden und als Fremd- und Lehnwörter semantischen Verschiebungen unterworfen werden (wie etwa das Wort *Tee*, das im Deutschen für ganz unterschiedliche heiße Aufgüsse und nicht nur für solche aus Teeblättern verwendet wird). Daraus folgt, dass die Kenntnis des Aufbaus von Fremd- und Lehnwörtern oft nur vage Hinweise auf die tatsächliche Wortbedeutung liefert. Allerdings liegt für Schülerinnen und Schüler darin meist weniger ein Makel als vielmehr eine spannende Herausforderung, sich tiefer mit etymologischen Fragen zu beschäftigen.

Für den Unterricht bilden besonders Wörter lateinischen Ursprungs eine reichhaltige Beschäftigungsgrundlage, da sie nicht nur durch das Latein als Wissenschaftssprache in Mittelalter und früher Neuzeit, sondern auch über Lehnwörter aus dem romanischen Europa in den deutschen Sprachgebrauch eingedrungen sind. Ein schönes, weil erst auf den zweiten Blick augenfälliges Beispiel bildet etwa das lateinische Wort *plex* (Gen.: *plicis*, dt.: *die Falte*), das u. a. den Stamm der folgenden Lehnwörter bildet:⁷

- simplex ≈ einfältig, dt.: simpel, engl.: simple,
- duplex, ≈ zweifältig, dt.: doppelt, engl.: double,
- complex, ≈ zusammenfältig, dt.: komplex, engl.: complex,

⁷ Bedeutungen und Herkunft der Stämme sind auf ein Minimum verkürzt, das dem etymologischen Nachvollzug genügt. Sie beanspruchen keine sprachgeschichtliche Tiefenschärfe.

- davon abgeleitet: kompliziert ≈ zusammengefaltet,
- multiplex, ≈ vielfältig, dt.: multiplizieren, engl.: multiple,
- explicare, ≈ herausfalten, entfalten, dt.: explizieren, engl.: explicit,
- perplex, ≈ ganz in Falten, dt.: perplex (= verwirrt), engl.: perplexity,
- implex, ≈ hineingefaltet, dt.: implizieren, implizit.

Die Beispiele, deren Etymologie hier nur angedeutet wurde, zeigen, dass sich über die Kenntnis eines lateinischen Wortstammes und einiger häufig wiederkehrender Präfixe nicht nur eine ganze Reihe von Fremdwörtern, sondern auch viele fremdsprachliche Vokabeln herleiten lassen, wobei an dieser Stelle auf die Fülle möglicher Bezüge zu romanischen Sprachen wie Französisch, Italienisch oder Spanisch bewusst verzichtet wurde.

152 Ordnen Sie den Fremdwörtern jeweils ihre deutsche Bezeichnung zu. ___ / 2 P.

(1) Beschränkung auf das Wesentliche
 (2) Vorhaben
 (3) Verbrauch
 (4) Rückmeldung
 (5) Beweglichkeit

Fremdwörter	deutsche Bezeichnung oder Nummer
(a) Konsum	
(b) Resonanz	
(c) Minimalismus	
(d) Projekt	
(e) Flexibilität	

Abb. 33: Aufgabenbeispiel P10 2023 - Wer typische lateinische Präfixe wie *con-*, *re-* oder *pro-* kennt, findet immerhin Anhaltspunkte für möglicherweise unbekannte Fremdwörter.

Im Unterricht lassen sich aus wenigen lateinischen Präfixen und Verbstämmen eine erhebliche Anzahl geläufiger Fremdwörter und noch mehr fremdsprachliche Vokabeln ableiten. Ein Vorschlag für eine überschaubare Auswahl, die eine Fülle von Bildungen aus Präfix und Verbstamm ermöglicht, bietet die folgende Liste:

- e/ex- (aus, heraus)
- de- (von etw. weg/herunter)
- a/ab- (von etw. weg/ab)
- in-/im- (in, hinein)
- re- (zurück)
- prae- (vor)
- co/con/com- (zusammen)
- pro- (für, vor)
- ob- (entgegen)
- sub- (unter)

- per- (durch)
- verte-re/versum (drehen, wenden)
- fac-ere/fec-i/ fic-ere (machen, tun)
- pon-ere/ posit-um (setzen, stellen, legen, gelegt)
- iac-ere/iect-um (werfen, geworfen)
- sta-re/stit-um (stehen, gestellt)
- tin-ere/tent-um (haben, halten, gehalten)
- fer-re/lat-um (tragen, getragen)
- vid-ere/vis-um (sehen)
- spect-are (erblicken, sehen)
- migr-are/miss-um (gehen, wandern)
- duc-ere/duct-um (führen)

Allein das letzte Verb der Liste (*ducere*) lässt sich mit acht der elf Präfixe kombinieren, um die Bedeutungen von Fremdwörtern wie *Produktion, Deduktion, Induktion, Reduktion* und vieler anderer herzuleiten. Dabei lassen sich nicht nur die bereits oben erwähnten Bedeutungsverschiebungen, sondern auch typische grammatischen Veränderungen beobachten – so etwa das Nominalisierungssuffix *-tion*, das aus dem lateinischen Suffix *-tio* entstanden ist.

Für die erfolgreiche Wortbildung sollten die Schülerinnen und Schüler die Information erhalten, dass die Präteritumsform und das Partizip II vieler lateinischer Verben teils deutlich vom Präsensstamm abweichen (in der Liste wurden wichtige Formen notiert). Dieser Umstand erschwert die Verwendung und den Nachvollzug der etymologischen Beziehungen zu Anfang etwas, bietet aber gleichzeitig auch einen willkommenen Anlass, ganz ähnliche Phänomene im Deutschen zu thematisieren, die muttersprachlichen Sprecherinnen und Sprechern des Deutschen häufig gar nicht bewusst sind (etwa *sein/war/gewesen, denken/dachte/gedacht* etc.).

Einmal auf den Geschmack gekommen entwickeln Schülerinnen und Schüler häufig große Freude daran, sich mit der Wortherkunft von Fremd- und Lehnwörtern zu beschäftigen oder fremdsprachliche Vokabeln auf Wortverwandtschaften zu untersuchen. Im Unterricht kann dies durch Arbeitsaufträge wie die folgenden weitergeführt werden:

- Die Schülerinnen und Schüler suchen aus einem Text alle Wörter heraus, die sie für Fremd- bzw. Lehnwörter halten, und sammeln diese gemeinsam an der Tafel. Anschließend wird die Wortherkunft arbeitsteilig bestimmt, wobei je zwei Lernpartner ein Wort erforschen und die Recherche-Ergebnisse an der Tafel notieren.
- Die Schülerinnen und Schüler suchen zur Vokabelliste der aktuellen Englisch-Lektion (oder einer anderen Fremdsprache) etymologisch verwandte Wörter anderer Sprachen heraus, um sich die Wortbedeutungen erschließen zu können.
 - In analoger Weise verfahren sie mit Fach- und Fremdwörtern eines Themas im aktuellen natur- oder gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht.
- Die Schülerinnen und Schüler leiten sich die wortwörtliche Bedeutung grammatischer Fachbegriffe (Wortarten, Satzglieder, Tempora etc.) her und erläutern den Zusammenhang zur fachbegrifflichen Bedeutung.
- Die Schülerinnen und Schüler erstellen in Projektarbeit ein „Wörterbuch der herleitbaren Fremdwörter“, in dem sie Fach-, Fremd- und Lehnwörter sammeln, deren Bedeutung sie durch Erläuterung des Wortaufbaus erklären.
- Die Schülerinnen und Schüler gewöhnen sich an, jeden neuen Fachbegriff zuerst etymologisch zu beleuchten und seine Bedeutung damit nach Möglichkeit herleitbar zu machen.

Als guter Anlaufpunkt für die Klärung etymologischer Fragen eignet sich das umfassende und gut gepflegte Wiktionary, ein Teilprojekt der Wikipedia, das entweder über seine Startseite <https://de.wiktionary.org> oder über den Abschnitt „Weblinks“ zu erreichen ist, der am Ende zahlreicher Wikipedia-Artikel zu finden ist.

Für eine erfolgreiche Behandlung im Unterricht sollten zudem die folgenden Arbeitsprinzipien berücksichtigt werden:

1. Ziel der Arbeit ist stets ein vernetztes Wissen, das umso besser und nachhaltiger wirkt, je engermaschiger es gestrickt ist. Aus diesem Grund ist die (halb-)freie Assoziation über Wortformen und -bedeutungen an dieser Stelle wichtiger als die sprachgeschichtliche Präzision. Eine sprachhistorisch eher fragwürdige Wortherleitung (etwa wenn *ducere* und *docere* verwechselt werden) schadet am Ende wenig, sofern sie beim Verständnis eines Fachwortes hilft. Wir erklären sie kurzerhand zur Eselsbrücke und würdigen damit die Assoziationsleistung mehr, als die sprachwissenschaftliche Problematik zu sanktionieren.
2. Die Untersuchung der Wortherkunft ist weniger als Unterrichtsreihe, sondern vielmehr als Unterrichtsprinzip zu verstehen. Zwar gibt es in der unterrichtspraktischen Fachliteratur interessante Sequenzen zur Etymologie und Sprachgeschichte, aus denen sich je nach Bedarf längere oder kürzere Reihen entwickeln lassen. Nachhaltiger ist es hingegen, der o. g. Anregung zu folgen, und den Aufbau von Fremd- und Lehnwörtern regelmäßig und wiederkehrend zu thematisieren. Auf diese Weise kann der sprachreflexive Blick auf die Form der Wörter zum Habitus werden und das Wissen zu fremdsprachlichen Affixen und Stämmen mit der Zeit kumulieren.
3. Dieser letzte Aspekt, die regel- und gewohnheitsmäßige Betrachtung der sprachlichen Form und der davon ausgehende Schluss auf die Bedeutung, ist das eigentliche Ziel des Kompetenzbereiches *Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln*, weil sie den entscheidenden Abstraktionsschritt bildet, mit dem Schülerinnen und Schüler Sprache als System von Zeichen (und nicht nur als Menge von Bedeutungen) begreifen, in das sie gezielt eingreifen können.
4. Dieses übergreifende Ziel wird umso besser und umso nachhaltiger erreicht, je stärker die Schülerinnen und Schüler eine Lust an der Sprachforschung entwickeln. Für diese wie für die folgenden Teilbereiche gilt daher, dass Spiel mit der Sprache und Spaß am Ausprobieren ausdrücklich erwünscht sind.

Teilbereich 2: Grammatische und natürliche Tempora (Übung, Anwendung, Problemlösung)

Das deutsche Tempussystem bietet eine Vielzahl an Möglichkeiten, zeitliche Beziehungen auszudrücken, die im täglichen Sprachgebrauch auf höchst unterschiedliche Art und Weise genutzt werden. Die Thematik eignet sich deshalb ausgezeichnet, um

- die spannungsreiche Beziehung zwischen grammatischer Form und sprachlicher Funktion zu thematisieren,
- Textsortenmerkmale und Erzähltechniken zu untersuchen sowie
- grammatisches Grundlagenwissen zur Verbkonjugation und zu den Wortarten zu wiederholen und zu systematisieren.

Die P10 Deutsch beinhaltet immer wieder ausgewählte Fragen zu diesen Teilbereichen, sodass es sich lohnt, das Tempussystem im Unterricht genauer zu behandeln und ausgehend von der grammatischen Form Regularitäten des Sprachgebrauchs zu untersuchen. Deshalb formulieren wir für diesen Teilbereich das folgende Ziel.

Die Schülerinnen und Schüler kennen sowohl den grammatischen Aufbau als auch die zentralen Verwendungsweisen der deutschen Tempora und beschreiben die sprachliche Wirkung ihres Einsatzes.

Um dieses Ziel zu erreichen, ist es erforderlich, nicht nur die Grammatik der einzelnen Tempora zu vermitteln, sondern anschließend – und als eigentliches Lernziel des Teilbereiches – deutlich zu machen, dass die deutschen Tempora lediglich Formen bereitstellen, die in der sprachlichen Anwendung zur Umsetzung sehr unterschiedlicher Funktionen verwendet werden. Diesem Punkt widmen wir uns zuerst, bevor wir anschließend Anregungen für konkrete Arbeitsaufträge im Unterricht zusammenstellen.

★ 209 Kreuzen Sie an, welche Angabe zur Erzähltechnik jeweils zutrifft.				
(a) Erzählform	<input type="checkbox"/> Er- / Sie-Form	<input type="checkbox"/> Ich-Form	<input type="checkbox"/> Wir-Form	__/ 1 P.
(b) Erzähltempus	<input type="checkbox"/> Präsens	<input type="checkbox"/> Präteritum	<input type="checkbox"/> Futur	__/ 1 P.

Abb. 34: Aufgabenbeispiel P10 2023 – In dieser bereits weiter oben angeführten Aufgabe kommen grammatische und textgestalterische Kenntnisse zusammen.

Tradierten schulgrammatischen Ansätzen zufolge verfügt das Deutsche über drei Vergangenheits-, eine Gegenwarts- und zwei Zukunftstempora, nämlich *Plusquamperfekt*, *Perfekt*, *Präteritum/Imperfekt*, *Präsens*, *Futur* und *Futur II*. Diese Einteilung ist in der Sprachwissenschaft durchaus umstritten, denn beispielsweise kann argumentiert werden, dass das Perfekt gar keine Zeitform im engeren Sinne ist, sondern vielmehr Ausdruck eines Aspektsystems, wie es in vielen slawischen Sprachen existiert. In dieser Perspektive ist das Perfekt der vollendete Aspekt des Präsens und das Plusquamperfekt analog der vollendete Aspekt des Präteritums. Auch die Rolle des Futurs ist umstritten, da es sich grammatisch eher wie eine Modalverb-Konstruktion verhält (*Ich kann/soll/will/muss gehen* → *Ich werde gehen*), andererseits ein Großteil von Aussagen, die auf die Zukunft bezogen sind, im tatsächlichen Sprachgebrauch durch das Präsens ausgedrückt werden (*Peter fährt morgen in den Urlaub*).

Weitere bemerkenswerte Schwierigkeiten und sprachliche Entwicklungen kommen hinzu, die das scheinbar einfache Tempussystem des Deutschen deutlich verkomplizieren, so insbesondere die folgenden Punkte, die sich (ggf. in Auswahl) für eine Thematisierung im Unterricht eignen:

- So lässt sich etwa zeigen, dass sich Präteritum und Perfekt weniger ihrer Bedeutung als vielmehr ihrem Textsortengebrauch nach unterscheiden: Das Präteritum ist das typische Tempus für erzählende, das Perfekt eher für berichtende Textsorten (siehe Anwendungsvorschläge unten).
- Auch wird im aktuellen mündlichen Sprachgebrauch das Plusquamperfekt häufig durch ein doppeltes Partizip II ersetzt: *Das hatte ich schon gesehen* → *Das habe ich schon gesehen gehabt*.
- Dagegen scheint das Futur II nur auf den ersten Blick im alltäglichen Sprachgebrauch auszusterben und hat vielmehr neue Funktionen als unspezifische Tatsachenvermutung angenommen: *Peter wird schon losgegangen sein*.
- Schließlich lässt sich zeigen, dass gerade das scheinbar einfache Präsens in seinen Verwendungformen faszinierend vielfältig ist, so neben der bereits erwähnten Darstellung zukünftiger Handlungen auch als historisches Präsens (*1763 endet der siebenjährige Krieg*.) oder für generische Aussagen (*Der Hund ist ein Säugetier*.).
- Ganz mysteriös und nur noch in alten grammatischen Darstellungen zu finden ist die sog. *systematische Lücke des deutschen Zeitformensystems*: Aus der grammatischen Systematik der deutschen Tempora ergeben sich eine siebte und eine achte Zeitform, mit der sich Handlungen ausdrücken lassen, die zu einem vergangenen Zeitpunkt noch in der Zukunft lagen. Die Systematik der Zeitformen lässt zweifelsfrei auf die reguläre Bildung einer solchen Zeitform schließen, aber ausgeprägt hat sie sich im tatsächlichen Sprachgebrauch nie (jedenfalls nicht im Indikativ, wohl aber im Konjunktiv!).⁸

Im Unterricht bildet die Erarbeitung des grammatischen Aufbaus der deutschen Tempora notwendig den ersten Arbeitsschritt, der die Wiederholung zentraler Fachbegriffe wie *Hilfsverb*, *Vollverb*, *Infinitiv*, *Partizip II*, *Vergangenheitstempus* und *Personalendung* ermöglicht. Materialien dazu finden sich in ausnahmslos allen Schulbuchreihen. Die Ma-

⁸ Da die systematische Lücke des deutschen Zeitformensystems das seltene Glück hat, so unbekannt zu sein, dass selbst intensive Recherchen im Internet sie nicht zutage fördern, wäre es allzu schade, ihre genaue Bildung einfach preiszugeben und dieses feine kleine Geheimnis der deutschen Grammatik damit aller Welt zugänglich zu machen. Der Autor dieser Darstellung erklärt sich aber bereit, auf Anfrage per Mail ein Arbeitsblatt zur Verfügung zu stellen, aus dem sich die mysteriösen beiden Zeitformen erschließen lassen.

terie wird von Schülerinnen und Schülern in der Regel als trocken empfunden, kann aber durch Hinweis auf die bemerkenswerte Systematik (siehe letzten Stichpunkt oben) sowie durch die Aussicht auf interessante sprachliche Experimente aufgefrischt werden.

Als Einstieg in die komplexe Beziehung zwischen den erarbeiteten Tempusformen und ihrem Gebrauch bietet sich die Untersuchung des Präsens an, das gerade in aktuellen literarischen Werken beginnt, dem Präteritum als typische Erzählzeitform Konkurrenz zu machen. Um die Wirkung der unterschiedlichen Zeitformen erlebbar zu machen, eignet sich etwa das Kapitel „*Ganz kleines Tennis*“ aus Marc Uwe Klings *Känguru-Chroniken*, in denen der Autor auf unterhaltsame Weise seine Erzählhaltung in allen Tempora durchexerziert. Das Kapitel, das als Lesefassung im Internet leicht zu finden ist, bietet sich für den Einstieg derart gut an, dass Kling selbst es ironisch als das „Lieblingskapitel aller Deutschlehrer“ bezeichnet hat.

Die vergegenwärtigende Wirkung des Präsens für erzählende Handlungen, die eigentlich in einem Vergangenheits-tempus erwartbar wären, ist allerdings keineswegs eine Erfindung der Moderne. So verwendet schon Schiller in seiner Ballade „Der Handschuh“ das Präteritum nur für den allerersten Satz und wechselt anschließend, unbemerkt von den meisten Leserinnen und Lesern, dauerhaft ins Präsens. Das Beispiel ist auch deshalb so bemerkenswert und geeignet für den Einstieg in die Gebrauchsthematik, weil es Schiller ja ein Leichtes gewesen wäre, auch den ersten Satz ins Präsens zu setzen. Indem Schülerinnen und Schüler das probierhalber einmal tun und die Wirkung diskutieren, erkennen sie, wie der erzählende Charakter der Einleitungsverse verloren geht. Wenn sie hingegen das Präsens aus der Ballade durchgängig durch Präteritum ersetzen (was abgesehen von einem einzelnen Reimwort in V. 10 unproblematisch möglich wäre), verliert der Text erkennbar an Dynamik.

Sprachliche Experimente wie die Umformulierung der Schiller'schen Ballade eignen sich zur Festigung der Kenntnisse über die Bildung der deutschen Tempora, aber darüber hinaus und für die sprachliche Kompetenzentwicklung wichtiger für ein vertieftes Verständnis, wie sich durch Manipulation der sprachlichen Form gezielt bestimmte kommunikative Wirkungen – etwa die Vergegenwärtigung der Balladenhandlung – erzielen lassen. Achten Sie dabei im Unterricht darauf, dass die Umwandlung der Form nicht mechanistisch vollzogen wird, sondern weiterhin der Erzähllogik folgt. So wäre es beispielsweise ein logischer Fehler, im „Handschuh“ auch die wörtliche Rede von Kunigunde und Delorges ins Präteritum zu setzen, da der Dialog ja in der Gegenwart der Erzählung stattfindet. Aus diesem Umstand wird den Schülerinnen und Schülern ersichtlich, dass zwar das Präsens für vergangene Handlungen verwendet werden kann, aber nicht umgekehrt das Präteritum für gegenwärtige.

Mit den folgenden Arbeitsanregungen kann die Thematik vertieft, der Gebrauch der Tempora verdeutlicht und ihre Wirkung erlebbar gemacht werden.

- Die Schülerinnen und Schüler schreiben den Anfang eines Märchens im Perfekt auf und beurteilen die Wirkung.
 - Umgekehrt setzen sie den Text einer kurzen Zeitungsnachricht ins Präteritum und vergleichen die Wirkung mit dem Märchentext der letzten Aufgabe.
- Die Schülerinnen und Schüler bestimmen in einer kurzen Erzählung oder einem Romanausschnitt das Tempus aller Sätze und erklären, warum welches Tempus gewählt wurde.
- Die Schülerinnen und Schüler setzen einen ausgewählten Teil einer Erzählung vom Präteritum ins Präsens und beschreiben, welcher Effekt sich daraus ergibt.
- Die Schülerinnen und Schüler untersuchen Texte, in denen zukünftige Handlungen beschrieben werden (etwa Regierungserklärungen, wissenschaftliche Zukunftsprognosen, Wirtschaftspläne oder Horoskope etc.) daraufhin, ob sie im Präsens oder im Futur geschrieben wurden. Sie schreiben sie in das jeweils andere Tempus um und vergleichen die Resultate.
- Die Schülerinnen und Schüler suchen nach plausiblen kommunikativen Situationen, in denen es notwendig ist, Vorzeitigkeit auszudrücken. Sie stellen diese Situationen mithilfe von Perfekt und Plusquamperfekt in der Vergangenheit und mithilfe von Futur I und Futur II in der Zukunft dar.

Teilbereich 3: Perspektiven und Perspektivwechsel (Durcharbeitung, Übung)

Die komplexe Grammatik des Verbs schlägt sich nicht nur in den Tempora, sondern auch im Verb-Modus, im Genus Verbi sowie in mehrgliedrigen Prädikaten, insbesondere mit Modalverben, nieder und sollte vor der P10 Deutsch im Unterricht aufgefrischt werden. Wie bei den Tempora stellen wir sie im Kontext ihrer wesentlichen kommunikativen Funktion vor, die wir unter den Oberbegriff der Perspektive stellen. Wir formulieren dazu das folgende Ziel:

Die Schülerinnen und Schüler kennen sowohl den grammatischen Aufbau als auch zentrale Verwendungsweisen der Verbmodi, des Genus Verbi und der Modalverben und beschreiben die sprachliche Wirkung ihres Einsatzes.

Im Gegensatz zu den Tempora sind Struktur und Verwendung dieser Teile der Verbflexion gleichzeitig leichter und schwerer als die Themen in Teilbereich 2. Leichter sind sie, weil sowohl die Modi als auch das Genus Verbi eine klarere Beziehung zwischen Form und Funktion aufweisen: So dient etwa der Imperativ stets der Aufforderung, der Konjunktiv der Äußerung von Möglichkeiten und Wünschen bzw. der indirekten Wiedergabe fremder Aussagen und das Passiv führt zu vorhersehbaren Auswirkungen auf die Perspektive, aus der eine Situation dargestellt wird. Schwerer sind diese grammatischen Teilbereiche andererseits deshalb, weil sie mitunter weitaus subtilere Auswirkungen auf die kommunikative Wirkung zeigen und damit ein sprachliches Feingefühl erfordern, das noch nicht bei allen Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe vollständig vorausgesetzt werden kann. So fällt es etwa unterschiedlich leicht, den feinen Unterschied in der Bewertung der Zuverlässigkeit der folgenden drei Aussagebeispielen herauszufühlen:

Max sagt, Peter kommt rechtzeitig zum Treffpunkt.

Max sagt, Peter komme rechtzeitig zum Treffpunkt.

Max sagt, Peter käme rechtzeitig zum Treffpunkt.

Auch die Entscheidung, ob ein und derselbe Sachverhalt besser im Aktiv oder im Passiv dargestellt werden sollte, erfordert ein beachtliches Maß an Sprachkompetenz, denn oberflächlich betrachtet sagen aktivische und passivische Sätze ja dasselbe aus, da sie die gleichen Wahrheitswerte haben. Ihr Unterschied liegt, ähnlich wie beim Einsatz der unterschiedlichen Verbmodi, in der spezifischen Perspektivierung, da ein und derselbe Sachverhalt einmal aus der Sicht des Handelnden (Agens), einmal aus der Sicht des Betroffenen (Patiens) dargestellt wird.

* 156 Kreuzen Sie an, ob die folgenden Sätze im Aktiv, Vorgangspassiv oder Zustandspassiv stehen.				
	Aktiv	Vorgangspassiv	Zustandspassiv	
(a) Ketchup wird meistens durch Kochen hergestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__ / 1 P.
(b) In der Grillsaison wird er noch mehr Ketchup verkaufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__ / 1 P.

Abb. 35: Aufgabenbeispiel P10 2019 - Das Passiv zu bilden fällt vielen Schülerinnen und Schülern weit leichter, als es zu erkennen oder gar seine Verwendung zu erklären.

Für die Einführung des Verbmodus bietet es sich natürlich an, das Thema der indirekten Rede zu verwenden, da sie eine wichtige Technik bildet, die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe für viele unterschiedliche Aufgaben beherrschen sollten und die daher nicht zufällig auch regelmäßiger Gegenstand von Aufgaben der P10 Deutsch ist. Der Grund, warum wir sie an dieser Stelle nicht darstellen, liegt darin, dass sie in der Vorgängerpublikation ([Handreichungen, S. 138 ff.](#)) ausführlich und mit zahlreichen Arbeitsblättern und Unterrichts Anregungen behandelt wurde, die hier nicht wiederholt werden sollen. Günstigenfalls ist die Bildung indirekter Wiedergaben in der 10. Jahrgangsstufe bereits gut etabliert. Falls nicht, sollte sie im Zuge der Vorbereitung auf die P10 unbedingt wiederholt werden.

<p>154 Formen Sie den folgenden Satz in indirekte Rede um. ___/ 1 P.</p> <p style="text-align: center;">„Ich stehe Menschen mit Rat und Tat zur Seite“, sagt er.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; margin-top: 10px;"></div>

Abb. 36: Aufgabenbeispiel P10 2023 - Umwandlungen von direkter in indirekte Rede (und umgekehrt) sind regelmäßiger Bestandteil der Prüfungsaufgaben.

Ähnlich wie im letzten Teilbereich sollte das Unterrichtsgeschehen mit einer wiederholenden Systematisierung der Grammatik des Verbmodus, des Genus Verbi und der Modalverben beginnen, was bereits wegen des überschaubaren Umfangs in der Regel wenig Schwierigkeiten bereitet. Problematischer ist aus den oben genannten Gründen der Übergang in die funktionale Betrachtungsweise. Recht gut eignet sich dafür die gezielte Kontrastierung von Aktiv- und Passiv-Sätzen, etwa indem die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert werden, in einem kurzen Text alle Sätze ins Passiv zu überführen. Die Übung festigt nicht nur die Bildungsweise des Passivs, sondern verdeutlicht auch rasch seine Grenzen, da bekanntlich nur transitive Verben ein echtes Passiv zulassen. In diesem Zuge und in der Diskussion der Lösungsversuche lassen sich zusätzlich die Unterscheidung von Vorgangs- und Zustandspassiv thematisieren, da die Schülerinnen und Schüler voraussichtlich bisweilen unterschiedliche Lösungen wählen, ferner passivische Hilfskonstruktionen wie das sog. *Kriegen-* oder *Bekommen-Passiv* für Dativ-Objekte (*Fritz hilft Maria* → *Maria bekommt geholfen*).

Anhand der Umwandlung von Aktiv in Passiv (bzw. umgekehrt) lässt sich in besonderer Weise der Perspektivwechsel einführen, der dem Genus Verbi als wesentliche kommunikative Funktion zugrunde liegt und der anhand von Umwandlungsübungen erlebbar gemacht werden kann. Es empfiehlt sich dabei unbedingt, mit kurzen Texten und nicht nur mit Einzelsätzen zu arbeiten, auch und gerade wenn dadurch befremdliche oder komische Wirkungen erzielt werden. Diese resultieren daraus, dass Texte in der Regel längere Zeit eine gemeinsame Perspektive einnehmen und aufrechterhalten. Wird durch willkürliche Verwendung des Passivs diese einheitliche Perspektivierung gestört, verliert der Text an Kohärenz, was als ungewöhnlich bis störend empfunden wird. Auf diese Weise und insbesondere in der Diskussion der Wirkung werden sich die Schülerinnen und Schüler ihres eigenen Sprachgefühls bewusster und erleben den sonst unbemerkt bleibenden perspektivierenden Charakter von Texten.

Um eine ganz andere Form der Perspektivierung geht es beim Einsatz von Modalverben, die dazu dienen, Tatsachenaussagen in Möglichkeiten oder Notwendigkeiten zu überführen (*Fritz kocht die Suppe* → *Fritz kann/soll/will die Suppe kochen*). Auch hier lohnt es sich, nach der Darstellung des überschaubaren grammatischen Hintergrundes gezielte Textmanipulationen vornehmen zu lassen, um erlebbar zu machen, wie der Einsatz von Modalverben den Tatsachencharakter von Sätzen manipuliert.

Eine interessante Übung zur Festigung der modalisierenden Funktion besteht darin, durch schrittweise Hinzufügung immer weiterer Modalverben zunehmend verschachtelte Prädikate zu bilden und deren Bedeutung zu analysieren.

Fritz kocht die Suppe.

Fritz darf die Suppe kochen.

Fritz will die Suppe kochen dürfen.

Fritz kann die Suppe kochen dürfen wollen.

Fritz muss die Suppe kochen dürfen wollen können etc.

Indem die Schülerinnen und Schüler durch immer weitere Bildungsschritte an die Grenzen der Verständlichkeit gelangen, üben sie neben der Verwendung der Modalverben gleichzeitig auch den Nachvollzug komplexer Prädikate und schulen damit ihre Lesekompetenz.

255 Formulieren Sie den folgenden Satz mit Hilfe von Modalverben	
(a) als Wunsch. (b) als Erlaubnis. (c) als Aufforderung.	
Ich verstaue mein Gepäck im Kofferraum.	
(a)	___/ 1 P.
(b)	___/ 1 P.
(c)	___/ 1 P.

Abb. 37: Aufgabenbeispiel P10 2019 - Auch die funktionale Verwendung von Modalverben ist regelmäßiger Bestandteil der Prüfungsaufgaben.

Auch die Verwendung des Verbmodus hat Einfluss auf die Perspektive einer sprachlichen Äußerung, allerdings im Gegensatz zum Genus Verbi eher auf die Einschätzung der Tatsächlichkeit von Aussagen sowie auf die Beziehung des Sprechers zu seinen Äußerungen. Wird beispielsweise der Konjunktiv zur Äußerung von Möglichkeiten oder (unerfüllbaren) Wünschen eingesetzt, dient er ähnlichen Funktionen wie die Modalverben, woraus sich die gemeinsame begriffliche Bezeichnung als *Modus* erklärt. Bei der Verwendung in der indirekten Rede dient er hingegen eher der Distanzierung des Sprechers von den eigenen Aussagen, für deren Richtigkeit er keine oder nur bedingte Verantwortung übernimmt. Hier liegt der Grund, warum Zeitungs- oder Fernsehnachrichten häufig den Konjunktiv verwenden, um schwer überprüfbare Behauptungen wiedergeben zu können.

<p>2.5 Im nicht fiktionalen Text 2 wird auf den Jugendforscher Bernhard Heinzmaier verwiesen; dort heißt es:</p> <p>„Auf Facebook <u>sei</u> man aber nicht man selbst.“ (Z. 13 f.)</p> <p>a) Bestimmen Sie den Modus des unterstrichenen Verbs im Beispielsatz.</p> <p>_____</p> <p>b) Begründen Sie die Verwendung dieses Modus.</p> <p>_____</p>
--

Abb. 38: Aufgabenbeispiel P10 2019 (Gym) - Der Verbmodus ist ein wiederkehrendes Thema in den Prüfungsaufgaben. Nach funktionalen Begründungen wird in der Regel nur in der gymnasialen Prüfungsversion gefragt.

Im Unterricht eignen sich Zeitungsnachrichten gut, um die Funktion der indirekten Rede bzw. des Konjunktivs einzuführen. Erneut ist die gezielte grammatische Manipulation, etwa die Umwandlung aller Konjunktive in den Indikativ, eine gute Übung, um nicht nur die Grammatik des Verbmodus zu üben, sondern durch den Vergleich der Wirkung von Original und Überarbeitung auch die kommunikativen Leistungen des Konjunktivs erlebbar zu machen.

Eine schöne modusbezogene Übungsmöglichkeit für den Literaturunterricht bietet Daniel Kehlmanns Roman „Die Vermessung der Welt“, der zu großen Teilen im Konjunktiv verfasst ist und auszugsweise im Unterricht eingesetzt werden kann. Dabei können die Schülerinnen und Schüler nicht nur den durchgängigen Konjunktiv durch Indikativ ersetzen und die Wirkung vergleichen, sondern auch probeweise versuchen, Kehlmanns Stil auf andere Erzählungen zu übertragen, indem sie diese gezielt ebenfalls im Konjunktiv wiedergeben.

Für die Erarbeitung des Imperativs schließlich kann es hilfreich sein, verschiedene Formen und Möglichkeiten der Aufforderung in Bezug auf ihre kommunikative Wirkung zu vergleichen. Bekanntlich lassen sich Aufforderungen nicht nur durch Wahl des imperativischen Modus (*Lies das Buch!*), sondern auch durch den Indikativ (*Du liest das Buch!*), durch Infinitivkonstruktionen (*Das Buch lesen!*) sowie durch Vorgangs- oder Zustandspassiv (*Das Buch wird gelesen!*, *Das Buch ist zu lesen!*) ausdrücken. Indem die Schülerinnen und Schüler diese Formen gezielt miteinander vergleichen, erkennen sie, dass die verschiedenen Formen höchst verschiedenartige Wirkungen entfalten, indem sie eine je unterschiedliche Perspektive auf die Beziehung von Aufforderndem und Aufgefordertem schaffen.

Teilbereich 4: Kiezdeutsch (Anwendung, Problemlösung)

Ein letzter großer Teilbereich, der in den Aufgaben zu „Sprachwissen und Sprachbewusstheit“ der P10 Deutsch immer wieder eine Rolle spielt, ist das Phänomen der sprachlichen Register. Als Register bezeichnet man sprachliche Varietäten, die in systematischer Weise von den Regularitäten der Standardsprache abweichen, so etwa Dialekte mit ihren phonologischen, lexikalischen und grammatischen Besonderheiten, außerdem alltagssprachliche Varietäten wie Umgangssprache oder Jugendsprachen, genauso aber auch Fachsprachen mit ihren häufig sehr spezialisierten Begriffssystemen und fachspezifischen Idiomen. Auch die mündliche Sprache kann in gewisser Weise als sprachliches Register aufgefasst werden, da sie spezifische Eigenheiten aufweist, die in der Schriftsprache ungewöhnlich bis normwidrig wären, im mündlichen Sprachgebrauch hingegen durchaus funktional sind – so etwa die deutlich stärkere Verwendung von Ellipsen, Parenthesen und Diskursmarkern wie „so“ oder „halt“.

Sprachliche Register sind ein vergleichsweise junger Forschungs- und Lerngegenstand und wurden lange Zeit aufgrund ihrer Abweichungen von standardsprachlichen Regularitäten geringgeschätzt. Diese Sichtweise hat sich insofern relativiert, als die moderne Sprachwissenschaft zeigen konnte, dass es *die* Standardsprache gar nicht gibt und dass sprachliche Kompetenz vor allem darin liegt, aus der Vielzahl sprachlicher Möglichkeiten dasjenige Register auszuwählen, das für den aktuellen kommunikativen Kontext am geeignetsten ist. So wäre es genauso unsinnig, auf der Straße in schriftsprachlicher Manier nach dem Weg zu fragen, wie im Bewerbungsgespräch in Umgangssprache abzurufen. Der Fachteil Deutsch des Rahmenlehrplans erwartet von Schülerinnen und Schülern der 10. Jahrgangsstufe eine angemessene Registerkompetenz und die P10 Deutsch testet diese insbesondere mit Fragen zu Unterschieden zwischen Standard- und Umgangssprache wie zwischen mündlichem und schriftlichem Register.

<p>251 Notieren Sie den folgenden Satz in Standardsprache. ___ / 1 P.</p> <p style="text-align: center;">Alex zu treffen könnte eine fette peinliche Enttäuschung werden.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; margin-top: 10px;"></div>
--

Abb. 39: Aufgabenbeispiel P10 2019 - Das Erkennen und die Umformung von Umgangssprache in Standardsprache erfordert ein beachtliches Maß an Registerkompetenz. Das Beispiel zeigt gleichzeitig, dass Umgangssprache durchaus fester Bestandteil belletristischer Schreibtechniken ist.

Für die folgenden Unterrichts Anregungen wählen wir den im Großraum Berlin verbreiteten Metrolekt *Kiezdeutsch*, dessen grammatische Besonderheiten gut untersucht sind und dessen sprachlicher Duktus Berliner und Brandenburger Schülerinnen und Schülern bekannt sein dürfte. Das Ziel der zugehörigen Einheit lautet:

Die Schülerinnen und Schüler kennen und beschreiben Merkmale und Besonderheiten nicht-standardsprachlicher Register am Beispiel von Kiezdeutsch und charakterisieren seine kommunikative Wirkung.

Die Wahl von Kiezdeutsch als Beispiel eines sprachlichen Registers erfolgt zunächst aus motivationalen Gründen. Indem die Schülerinnen und Schüler sich sprachbetrachtend mit einem sprachlichen Phänomen auseinandersetzen, das ihnen vorrangig aus ihrer nichtschulischen Lebenswelt bekannt ist, reflektieren sie stärker als anhand anderer

Themen ihren alltäglichen Sprachgebrauch und erkennen, dass sprachliche Register zwar systematisch von der standardsprachlichen Norm abweichen, aber deshalb keineswegs regellos sind, sondern sich mit demselben grammatischen Instrumentarium beschreiben lassen, das sie an der Hoch- und Schriftsprache anzuwenden gelernt haben. Hinzu kommt, dass für Kiezdeutsch eine Fülle wissenschaftlich seriösen und didaktisch aufbereiteten Materials kostenlos im Internet zur Verfügung steht, was die Erarbeitung erleichtert.⁹

Um Missverständnissen vorzubeugen, sei hier ausdrücklich erwähnt, dass das Ziel der Auseinandersetzung mit Kiezdeutsch weder darin bestehen sollte, diese sprachliche Varietät zu propagieren, noch sie zu verunglimpfen. Vielmehr dient der augenfällige Kontrast von Kiezdeutsch zur Standardsprache dazu, das allgemeine und häufig unbemerkte Phänomen der Sprachregister an einem gut erkennbaren Beispiel erlebbar zu machen, die grammatischen Beschreibungsmittel in der Anwendung zu festigen und den Schülerinnen und Schülern die Notwendigkeit der bewussten und situationsadäquaten Auswahl sprachlicher Formen vor Augen zu führen.

Kiezdeutsch als urbane Sprachvarietät wurde lange Zeit als „Türkenslang“ oder „Ghettodeutsch“ bezeichnet, weil es insbesondere in multiethnischen, großstädtischen Regionen verbreitet war und augenscheinlich vom Sprachgebrauch migrantischer Jugendlicher geprägt wurde. Sprachwissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass Kiezdeutsch dabei bemerkenswert rasch ganz bestimmte sprachliche Regularitäten ausgebildet hat, die seine besondere Grammatik prägen, so etwa

- der Verzicht auf Artikel und Kasusendungen (*Wenn ich Jacke abgenommen hab...*)
- der Ausfall des Hilfsverbs „sein“ (*Ja, ich aus Wedding*),
- die häufige Verwendung des Fokusmarkierers „so“ (*Da gibts so Billardraum.*),
- das Auslassen lokaler Präpositionen (*Wir gehen wieder Turmstraße.*) sowie
- die häufige Satzstellung Adverbial>Subjekt>Prädikat(>Objekt) (*Jetzt ich bin 18.*).

Mit diesen und weiteren sprachlichen Besonderheiten erweist sich Kiezdeutsch als ein Register, das stark für den mündlichen Sprachgebrauch sowie für eine leichte Lernbarkeit optimiert ist, also den kommunikativen Bedürfnissen von Personen nichtdeutscher Herkunftssprache entgegenkommt, die sich rasch in einer fremdsprachlichen Umgebung zurechtfinden müssen. Da Kiezdeutsch insbesondere von jüngeren Sprecherinnen und Sprechern verwendet wird, zeigt es gleichzeitig starke Überschneidungen zum jugendsprachlichen Register, insbesondere in der Lexik (*krass, Digga, krank* etc.).

Im Unterricht bietet Kiezdeutsch vor allem zwei wesentliche Anknüpfungspunkte, um die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln und auf die P10 Deutsch vorzubereiten: Einerseits erfordert die Beschreibung seiner Regularitäten die Anwendung grammatischer Begrifflichkeiten, die damit in einem sonst ungebräuchlichen Kontext wiederholt werden. Andererseits macht der Vergleich und die Transformation vom und ins standardsprachliche Register die Bedeutung der situationsangemessenen Sprachwahl augenfällig.

Für die Erarbeitung der grammatischen Besonderheiten kann einerseits deduktiv vorgegangen werden, indem anhand der Materialien, die zu Kiezdeutsch vorliegen (vgl. Anm. 9) wesentliche Regularitäten präsentiert und an Beispielen illustriert werden. Für die Anwendung grammatischer Begrifflichkeiten ist es hingegen ertragreicher, lediglich von den Sprachbeispielen auszugehen und die Schülerinnen und Schüler die grammatischen Merkmale selbst erarbeiten zu lassen. Eine sinnvolle Möglichkeit besteht etwa darin, den Schülerinnen und Schülern die Beispiele zu präsentieren, die in den Unterrichtsmaterialien bereits nach Phänomenen gegliedert vorliegen, anschließend eine je standardsprachliche Paraphrase anfertigen und schließlich die Unterschiede grammatisch beschreiben zu lassen. Damit sehen sich die Schülerinnen und Schüler genötigt, das im Unterricht erarbeitete grammatische Vokabular anzuwenden, und erkennen damit dessen sprachbeschreibendes Potenzial.

⁹ Eine gute erste Anlaufstelle ist die Website „Deutsch ist vielseitig“ der Humboldt-Universität Berlin, auf der sich nach einer kostenlosen Registrierung eine Fülle von Hintergrundinformationen und Unterrichtsmaterialien herunterladen lassen: <https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/multilinguale-kontexte/schulen/deutsch-ist-vielseitig>

Für den Nachvollzug der kommunikativen Wirkung unterschiedlicher sprachlicher Varietäten eignet sich, ähnlich wie in den vorangegangenen Abschnitten, vor allem die bewusste Erzeugung sprachlicher Kontraste, aus der die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung der adäquaten Ausdruckswahl erschließen. Indem sie dabei Texte gezielt umschreiben, entwickeln sie gleichzeitig ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten und steigern die Flexibilität ihres Ausdrucksvermögens.

Einen guten Einstieg bildet etwa die „Stille-Chat-Post“, die auch auf der Kiezdeutsch-Webseite angeboten wird. Ziel der Übung ist es, die Möglichkeiten und Grenzen unterschiedlicher Register erlebbar zu machen. Der Ablauf kann folgendermaßen aussehen:

1. Je zwei Lernpartner gestalten einen kurzen Dialog in Standardsprache – etwa ein Verkaufsgespräch in einem Laden, ein Tourist, der eine Passantin nach dem Weg fragt oder Nachbarn, die einander auf der Straße begegnen.
2. Der erarbeitete Text wird reihum an das nächste Lernpartner-Paar weitergegeben. Dieses formuliert den erhaltenen Text in Kiezdeutsch oder Jugendsprache um, versucht dabei aber, die Inhalte möglichst gleich zu lassen.
3. Der überarbeitete Text wird wiederum weitergegeben und nun versucht das dritte Lernpartner-Paar, aus dem Kiezdeutschtext den ehemaligen Standardtext zu rekonstruieren.
4. Schließlich werden Text 1 und Text 3 miteinander verglichen und mithilfe von Text 2 geprüft, wo die Transformation erfolgreich war und an welchen Stellen sie zu Missverständnissen geführt hat.

Die „Stille-Chat-Post“ bildet nicht nur einen Schreibanlass, der in der Regel als motivierend wahrgenommen und gern ausgeführt wird, sondern verdeutlicht auch Möglichkeiten wie Grenzen sprachlicher Register. Ganz nebenbei lassen sich auch die Besonderheiten mündlichen Sprachgebrauchs herausstellen, sofern die Texte 1 und 3 im Nachhinein auf typisch mündliche Konstruktionen untersucht werden.

2.7 Im fiktionalen Text werden umgangssprachliche Formulierungen verwendet.
Notieren Sie anstelle des umgangssprachlichen Wortes eine Formulierung in Standardsprache.

	umgangssprachliches Wort aus dem fiktionalen Text	Formulierung in Standardsprache
a)	„angepisst“ (Z. 12)	
b)	„dröge“ (Z. 27)	
c)	„kriegen [...] mit“ (Z. 54 f.)	

Abb. 40: Aufgabenbeispiel P10 2023 (Gym) - Die Anforderungen zum Umgang mit standard- und umgangssprachlichen Registern sind in der gymnasialen Prüfungsversion deutlich höher, da die Beispiele teils subtiler gewählt wurden.

Um die Notwendigkeit der situationsangemessenen Registerwahl weiter zu verdeutlichen, bieten sich Schreibanlässe an, in denen gezielt ein inadäquates sprachliches Register gewählt wird, beispielsweise folgendermaßen:

- Die Schülerinnen und Schüler verfassen in Partnerarbeit einen Dialog, in dem ein Patient einen medizinischen Spezialisten aufsucht, der als Koryphäe für eine seltene Hautkrankheit gilt. Der Arzt spricht starkes Kiezdeutsch. Die Schülerinnen und Schüler gestalten die Auswirkungen, die diese Art der Sprachverwendung auf den Patienten hat.
- Die Schülerinnen und Schüler schreiben eine klassische Dramenszene oder eine Ballade in Kiezdeutsch oder Jugendsprache um und beschreiben die Auswirkung dieser Transformation.

- Die Schülerinnen und Schüler schreiben einen betont jugendsprachlichen Rap in Hoch- bzw. Bildungssprache um und vergleichen die Wirkung von Original und Überarbeitung.
- Die Schülerinnen und Schüler schreiben einen Lehrbuchtext in Kiezdeutsch, Jugendsprache oder in ein anderes mündliches Register um und beurteilen die Auswirkungen auf den Informationsgehalt.

Bei der Wahl der Schreibanlässe sollte beachtet werden, dass sich ein erkennbarer Kontrast aus dem situationstypischen und dem durch die Aufgabe angeforderten sprachlichen Register ergibt, da sich die Eigenheiten wie die kommunikativen Erfordernisse jedes Registers so am deutlichsten herausstellen lassen. Je stärker und sprachkompetenter die Lerngruppe ist, umso geringer kann dabei die Differenz der Register gewählt werden. Gerade in leistungsstarken Lerngruppen sollten auch subtilere Unterschiede eingesetzt werden, um die Schülerinnen und Schüler hinreichend sprachlich herauszufordern.

3. Kompetenzbereich „Schreiben – richtig schreiben“

Der didaktische Blick auf die orthografische Kompetenzentwicklung hat in den letzten Jahren und Jahrzehnten einen stillen, aber tiefgreifenden Wandel erlebt, der insbesondere aus den insgesamt eher enttäuschenden Auswirkungen der Rechtschreibreform erwachsen ist. Diese war von der Hoffnung getragen worden, dass sich der Rechtschreiberwerb durch Verringerung, Vereinfachung und Vereinheitlichung der orthografischen Regeln spürbar vereinfachen ließe. Da diese Hoffnung zwar nicht gänzlich und nicht an allen Stellen enttäuscht wurde, die Resultate jedoch weit hinter den Erwartungen zurückblieben, traten Lernmodelle auf den Plan, in denen orthografische Kompetenzen weit stärker als ein trainierbares Können und weit weniger als ein erklärbares Wissen konzipiert wurden.

Jüngere lern- und neuropsychologische Erkenntnisse bestärken diese Sichtweise, indem sie die Bedeutung der langjährigen impliziten Auseinandersetzung mit der orthografischen Norm betonen. Diesen Ansätzen zufolge kann sich Rechtschreibunterricht unmöglich in der Vermittlung orthografischer Regeln und der exemplarischen Anwendung auf einige Übungen erschöpfen, sondern muss als eine langfristige Auseinandersetzung betrachtet werden, in der es insbesondere darauf ankommt, den Schülerinnen und Schülern regelmäßige Rückmeldungen zu ihren orthografischen Entscheidungen zur Verfügung zu stellen. Nähere Erläuterungen zu den lerntheoretischen Hintergründen finden sich in der Publikation [Rechtschreibung – Didaktische Hinweise für die Sekundarstufe](#) des Zentrums für Sprachbildung Berlin.

Für die Orthografiedidaktik (und mittelbar für die P10 Deutsch) bedeuten diese Erkenntnisse, dass orthografische Kompetenzen in zwei recht unterschiedliche Teilkompetenzen zerfallen, die sich auch im Fachteil Deutsch des Rahmenlehrplans wiederfinden (siehe nächstes Kapitel): Einerseits und primär geht es um ein handlungspraktisches Können, das nicht zwingend von orthografischem Regelwissen begleitet werden muss, während andererseits das starre Regelwissen früherer didaktischer Ansätze durch ein flexibleres Strategiewissen ersetzt wurde, das den Schülerinnen und Schülern im Unsicherheitsfall als Hilfe zur Selbsthilfe dienen kann.

Handlungspraktisches Können lässt sich wie jede andere Fertigkeit nicht im Rahmen einer oder einiger Unterrichtseinheiten erwerben, sondern bedarf der langfristigen, regelmäßigen Übung. Orthografisches Strategiewissen hingegen erlaubt sehr wohl eine punktuelle Erarbeitung im Rahmen einer oder mehrerer Unterrichtssequenzen, muss anschließend aber mit dem orthografischen Können verzahnt werden, um seine positive handlungsleitende Wirkung entfalten zu können. Aus diesem Grund konzentrieren sich die folgenden Unterrichts Anregungen nicht nur auf die Einführung und Festigung orthografischen Strategiewissens, sondern unterbreiten auch Vorschläge, wie dieses Wissen längerfristig in den (Schreib-)Unterricht integriert werden kann, um das orthografische Können der Schülerinnen und Schüler positiv zu beeinflussen.

1. Zielentwicklung und Rahmenlehrplan

Die oben angesprochene Dualität aus orthografischem Können einerseits und strategischem Entscheidungswissen andererseits findet sich sowohl im Fachteil Deutsch des Rahmenlehrplans als auch in den Anforderungen der P10 Deutsch wieder. Für letztere ist kennzeichnend, dass einerseits nach konkreten Strategien zur Lösung orthografischer Probleme gefragt und Fähigkeiten zur Korrektur fehlerhafter schriftsprachlicher Äußerungen geprüft werden, andererseits der Erörterungstext, der den letzten Teil der Prüfungsaufgaben ausmacht, auch im Hinblick auf die orthografische Richtigkeit bewertet und bepunktet wird. Im Fachteil Deutsch des Rahmenlehrplans werden die beiden Teilfähigkeiten in den beiden Niveaustufentabellen unter Punkt 2.5 beschrieben, wobei die erste Tabelle vorrangig den Könnensaspekt, die zweite hingegen stärker den strategischen Aspekt abdeckt.

Die erste Niveaustufentabelle des Kompetenzbereichs „Schreiben – richtig schreiben“ gliedert sich in die beiden Teilkompetenzen „Wörter, Sätze und Texte richtig schreiben“ und „Zeichensetzungsregeln anwenden“. Obwohl letztere mit dem Begriff „Zeichensetzungsregeln“ noch auf das Wissen als primäre Quelle hinzuweisen scheint, zeigt die Formulierung der Niveaustufen, dass es primär um die Frage der Anwendung geht, die nicht nur im Tabellenkopf, sondern auch in allen Niveaustufen von C bis H genannt wird.

	Wörter, Sätze und Texte richtig schreiben	Zeichensetzungsregeln anwenden
	Die Schülerinnen und Schüler können	
A	Laute und Buchstaben einander zuordnen	Frage- und Aussagesätze identifizieren
B	Wörter unter Beachtung einer vorgegebenen Schrittfolge abschreiben	Satzschlusszeichen setzen
C	geübte, rechtschreibwichtige Wörter normgerecht schreiben Texte überprüfen und korrigieren	die Regeln der Zeichensetzung bei Aufzählungen und wörtlicher Rede anwenden
D	individuelle Fehlerschwerpunkte identifizieren und berücksichtigen	die Regeln der Zeichensetzung bei Satzreihen und einfachen Satzgefügen anwenden
E F	Wörter mit nicht regelhafter Rechtschreibung, auch Fach- und Fremdwörter, richtig schreiben	die Regeln der Zeichensetzung bei Infinitiv- und Partizipialgruppen anwenden Zitate und Textbelege kennzeichnen
G H	die Regeln der Rechtschreibung anwenden	die Regeln der Zeichensetzung anwenden

Abb. 41: Niveaustufentabelle 2.5 im Fachteil Deutsch des Rahmenlehrplans - Schreiben - Richtig schreiben (Teil 1: vorrangig auf orthografisches Können bezogen).

Die Teilkompetenz „Wörter, Sätze und Texte richtig schreiben“ setzt auf Niveaustufe C auf der Wortebene an, indem sich die Schülerinnen und Schüler in der Lage zeigen sollen, geübte rechtschreibschwierige Wörter normgerecht zu schreiben. Außerdem sollen sie eigene Texte prüfen und korrigieren können. Auf Niveaustufe D erfährt diese Fähigkeit eine gewisse Systematisierung, indem die Schülerinnen und Schüler eigene Fehlerschwerpunkte erkennen und berücksichtigen sollen, was die Fähigkeit voraussetzt, in den Einzelfehlern orthografische Ähnlichkeiten zu identifizieren. Niveaustufe E/F kehrt wieder gänzlich zur Anwendung zurück, indem nun auch unregelmäßige bzw. Fach- und Fremdwörter normgerecht geschrieben werden sollen, während die Formulierung von Niveaustufe G/H wohl als Anforderung gelesen werden muss, dass der orthografische Normerwerb als weitgehend abgeschlossen zu betrachten ist.

Die Teilkompetenz „Zeichensetzungsregeln anwenden“ ist stärker nach konkreten orthografischen Phänomenen gegliedert und erwartet eine normgerechte Anwendung der Zeichensetzung auf Niveaustufe C bei Aufzählungen und der wörtlichen Rede, auf Niveaustufe D bei Satzreihen und einfachen Satzgefügen, auf Niveaustufe E/F bei Infinitiv- und Partizipialgruppen sowie bei Zitaten und Textbelegen und schließlich auf Niveaustufe G/H zur gesamten Zeichensetzung.

Die zweite Niveaustufentabelle des Kompetenzbereichs „Schreiben – richtig schreiben“ gliedert sich ebenfalls in zwei Teilkompetenzen, die deutlich stärker auf das orthografische Strategiewissen bezogen sind. Dabei fokussiert die erste das orthografische Wissen im engeren Sinne, die zweite hingegen Wissen darüber, wie man sich mit geeigneten Hilfsmitteln Sicherheit verschafft.

Die Teilkompetenz „Rechtschreibstrategien nutzen und sich mit anderen dazu austauschen“ nennt in den Niveaustufen C und D konkrete orthografische Proben, die vorrangig auf die Wortschreibung bezogen sind (so etwa die Stammprobe oder die Erschließung von Doppelkonsonanten und der s-Schreibung aus der Vokallänge) und allenfalls bei der Frage der Nominalisierungen auf die Satzebene vorausweisen. Auf Niveaustufe E werden keine konkreten Proben mehr genannt, sondern lediglich das allgemeine Erfordernis „Rechtschreibstrategien nutzen“ formuliert. Niveaustufe F/G/H schließlich verweist explizit auf die Anwendung grammatischer Kenntnisse, um individuelle Fehlerschwerpunkte zu identifizieren. Diese ebenfalls eher allgemein gehaltene Formulierung ermöglicht sehr wohl die Auseinandersetzung mit konkreten orthografischen Regeln, besagt aber vor allem, dass es um die Anwendung von Sprachwissen zur Lösung individueller orthografischer Probleme geht.

	Rechtschreibstrategien nutzen und sich mit anderen dazu austauschen	Analoge und digitale Rechtschreibhilfen nutzen
	Die Schülerinnen und Schüler können	
A	Wörter deutlich sprechen Laute benennen gleiche Schreibstellen (Schreibweisen) kennzeichnen Groß- und Kleinbuchstaben unterscheiden	Anfangsbuchstaben von Wörtern vergleichen Anlauttabelle und Wörterlisten als Schreibhilfen nutzen
B	Wörter lautorientiert schreiben verwandte Wörter für Ableitungen nutzen Merkstellen benennen Satzanfänge und Nomen großschreiben	Wörter nach den Anfangsbuchstaben ordnen Wörterlisten des Klassen- und Grundwortschatzes als Schreibhilfen nutzen
C	Doppelkonsonanten über die Vokallänge erschließen den Wortstamm für Ableitungen nutzen Wörter nach Rechtschreibmustern ordnen Nomenproben nutzen	Verfahren des Nachschlagens anwenden (Wörter nach Anfangs- und weiteren Buchstaben suchen)
D	s-Laute über Vokallänge erschließen Wortbausteine nutzen Nominalisierung erschließen	Verfahren des Nachschlagens anwenden (Wörter nach Grundformen und Zusammensetzungsbestandteilen suchen)
E	Rechtschreibstrategien nutzen	gezielt in einem Wörterbuch nach Wörtern suchen und Zusatzinformationen für die Rechtschreibung und grammatische Verwendungsweisen nutzen
F G H	ihr grammatisches Wissen zur Identifikation von Fehlerschwerpunkten nutzen	Rechtschreibhilfen kritisch nutzen

Abb. 42: Niveaustufentabelle 2.5 im Fachteil Deutsch des Rahmenlehrplans - Schreiben - Richtig schreiben (Teil 2: vorrangig auf orthografisches Wissen bezogen).

Die Teilkompetenz „Analoge und digitale Rechtschreibhilfen nutzen“ erwartet auf Niveaustufe C und D den sachgerechten Umgang mit orthografischen Nachschlagewerken. Auf Niveaustufe E wird die Perspektive insofern erweitert, als nun orthografisch relevante Zusatzinformationen, etwa zur Grammatik eines Wortes, mitgenutzt werden sollen, was beispielsweise bei der normgerechten Verwendung weniger gebräuchlicher finiter Verben oder bei der Wahl des Kasus für Präpositionen (*wegen, trotz* etc.) von Bedeutung ist. Auf Niveaustufe F/G/H schließlich wird von den Schülerinnen und Schülern erwartet, Rechtschreibhilfen kritisch zu nutzen, was wohl dem Problem Rechnung trägt, dass gerade digitale Rechtschreibhilfen stets nur den Wortschatz beherrschen, der ihnen einprogrammiert wurde, und ungebräuchlichere Eigennamen oder spontane Wortzusammensetzungen bisweilen fälschlicherweise als falsch kennzeichnen.

In den folgenden Unterrichts Anregungen stärken und systematisieren wir zunächst das orthografische Strategiewissen der Schülerinnen und Schüler und geben Hinweise, wie dieses Wissen durch wiederholte Anwendung aufrechterhalten werden und systematisch Einfluss auf das orthografische Können erlangen kann. Für die 10. Jahrgangsstufe schlagen wir einen zusätzlichen Abstraktionsschritt in Richtung orthografischer Prinzipien sowie eine gezielte Beschäftigung mit individuellen Fehlerschwerpunkten vor, deren Ziel vor allem darin besteht, die orthografischen Kenntnisse mit dem grammatischen Sprachwissen der Schülerinnen und Schüler zu vernetzen und damit beide Kompetenzbereiche zu festigen.

2. Unterrichts Anregung 9. Jahrgangsstufe: Orthografische Proben

Der Könnensaspekt der orthografischen Kompetenz wird bei jeder schriftsprachlichen Handlung der Schülerinnen und Schüler trainiert – ob zum Guten oder zum Schlechten. Denn wenn Fehler nicht zurückgemeldet werden, festigen sie sich ebenso wie normrichtige Schreibungen. Aus diesem Grund kann orthografisches Können nicht in einer singulären Unterrichtseinheit erworben werden, sondern muss als Teilfertigkeit in jeder Schreibsituation – auch außerhalb des Deutschunterrichts! – berücksichtigt werden. Das erfordert fächerübergreifende Vereinbarungen, wie Rechtschreibung in allen Schreibsituationen einbezogen und bewertet werden kann, wobei es stärker auf das konstruktive Feedback an die Schülerinnen und Schüler als auf die Sanktionierung durch Punkt(abzüg)e ankommt.

Für die folgenden Unterrichts Anregungen werden wir diesen Bereich zunächst nicht ins Zentrum rücken, sondern das strategische Wissen der Schülerinnen und Schüler fokussieren. Allerdings unterbreiten wir im Anschluss Vorschläge für eine fächerübergreifende Möglichkeit zum Umgang mit orthografischen Fehlern, die eine dauerhafte Verzahnung von orthografischem Wissen und Können beabsichtigt und den Schülerinnen und Schülern eine Art von Feedback ermöglicht, bei dem der Hauptteil der Arbeit bei ihnen und nicht bei den Lehrkräften liegt. Diese Vorgehensweise ist schon deshalb angemessen, als auch im Kompetenzerwerb der Hauptteil der Arbeit Lernarbeit ist, die Schülerinnen und Schülern nicht abgenommen werden kann.

Die Ziele im Überblick

Wie oben erwähnt, sind die Anforderungen an den Kompetenzbereich „Schreiben – Richtig schreiben“ in der P10 Deutsch sowohl auf den Wissens- als auch auf den Könnensaspekt der orthografischen Kompetenz ausgerichtet. In den vorderen, den Lesetexten angeschlossenen Aufgabenteilen wird vorrangig strategisches Wissen abgefragt, beispielsweise inwieweit Proben zur Verlängerung eines Wortes, zur Prüfung des Wortstammes oder zur Schreibung von „das“ bzw. „dass“ für die Lösung eines orthografischen Problems sinnvoll sind.

Oft schließt sich daran ein Teilbereich an, in dem die Schülerinnen und Schüler vorgegebene Auszüge aus fiktiven Schülertexten anhand ausgewählter Korrekturzeichen überarbeiten sollen. Auch dabei spielen Rechtschreib- und Zeichensetzung- sowie daneben grammatische und Ausdrucksfähigkeiten eine zentrale Rolle. Für eine angemessene Bearbeitung müssen die Schülerinnen und Schüler zunächst die Korrekturzeichen richtig deuten, um anschließend den sprachlichen Normverstoß gezielt suchen und verbessern zu können. Dabei hilft teilweise das orthografische Strategiewissen, teils auch das nicht zwingend bewusste orthografische Können.

Im letzten Teil der P10, in dem die Schülerinnen und Schüler einen Text verfassen, wird neben inhaltlichen Bewertungsaspekten auch die sprachliche Korrektheit in Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung bewertet. Hier sind die Schülerinnen und Schüler zwar ebenfalls gehalten, ihr orthografisches Strategiewissen einzusetzen, bei realistischer Betrachtung dürften aber die meisten orthografischen Entscheidungen implizit aus dem orthografischen Können heraus getroffen werden, da die Anwendung von Wissen Aufmerksamkeitsressourcen erfordert, die während des Schreibprozesses in der Regel von Fragen der Textgestaltung und Formulierung gebunden sind.

Aus diesen Anforderungen leiten sich zwei (eigentlich drei, s. u.) Teilziele ab, die wir in diesen Unterrichts Anregungen verfolgen:

1. Strategiewissen aufbauen und anwenden (Problemlösung, Durcharbeitung)
In diesem Teilbereich befassen wir uns mit der Vermittlung, Anwendung und Einübung gängiger Rechtschreibstrategien, mit denen die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, sich in Zweifelsfällen selbst Klarheit zu verschaffen und auf die normgerechte Schreibung zu schließen. Dabei beanspruchen wir ausdrücklich nicht, jeden Einzelfall klären zu können, wohl aber, einen systematisierenden Blick auf die orthografische Norm zu etablieren, mit dem sich der überwiegende Teil typischer orthografischer Probleme erfolgreich bearbeiten lässt.
2. Strategiewissen zur Selbstkorrektur verwenden (Übung, Anwendung)
In diesem Teilbereich, der weniger als Unterrichts-, sondern vielmehr als Organisationsanregung zu verstehen ist, entwickeln wir Möglichkeiten, wie das in Teilbereich 1 eingeführte Strategiewissen über Selbstkorrekturen verstetigt, gefestigt und zur Einflussnahme auf das orthografische Können verwendet werden kann. Der Erfolg dieser Anregungen ist umso höher, je häufiger die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Texte mithilfe ihres

Strategiewissens durchdenken. Im besten Fall weisen diese Anregungen daher über den Deutschunterricht hinaus und werden auch für die orthografische Korrektur in anderen Fächern übernommen.

Ein drittes Teilziel ist dem Anforderungsbereich Rechtschreibung inhärent, nämlich die zunehmend normkonforme Schreibung eigener Texte, also der Kernbereich des orthografischen Könnens. Sie wird in der P10 durch Bewertung der sprachlichen Korrektheit des argumentativen Textes erhoben. Da sie aus der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit Schriftsprache, und zwar sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben erwächst, erübrigt es sich an dieser Stelle, ihr eigene Unterrichts Anregungen zu widmen. Vielmehr macht diese Anforderung deutlich, dass die Erarbeitung einer möglichst fehlerlosen Rechtschreibung praktisch jeder schriftsprachlichen Aufgabe inhärent sein muss, was die Bedeutung der Ziele aus Teilbereich 2 unterstreicht.

Teilbereich 1: Strategiewissen aufbauen und anwenden (Problemlösung, Durcharbeitung)

Da die P10 Deutsch die Verwendung orthografischer Proben explizit abfragt, nutzen wir in diesem Teilbereich die Gelegenheit, mit den Schülerinnen und Schülern problemlösend einen Überblick über praktikable Rechtschreibstrategien zu erarbeiten, und formulieren das folgende Ziel:

Die Schülerinnen und Schüler kennen wichtige Rechtschreibstrategien, die Gründe für ihre Anwendbarkeit sowie ihre Grenzen. Sie benutzen die erarbeiteten Proben zur Lösung orthografischer Probleme.

Wichtige Proben, die im Schulkontext verbreitet sind und Gegenstand der P10 waren oder werden können, sind u. a. die folgenden:

- **Stammprobe**
Stammverwandte Wörter werden in der Regel gleich bzw. möglichst ähnlich geschrieben: *Baum* → *Bäume* (und nicht: **Beume*).
- **Suffixprobe**
Bestimmte Suffixe weisen auf einen Wortartenwechsel und damit auf Groß- bzw. Kleinschreibung hin: *Freund + lich* → *freundlich* (und nicht: **Freundlich*).
- **Verlängerungsprobe/Pluralprobe**
Da Wörter des Deutschen im Silbenauslaut immer hart gesprochen werden (Auslautverhärtung), hilft die Verlängerung des Wortes, z. B. über die Pluralbildung, um zu prüfen, ob der auslautende Konsonant noch immer hart oder nun weich gesprochen wird. Bei weicher Aussprache verlangt die Stammprobe eine entsprechende Schreibung: *Rand* (und nicht: **Rant*) wegen: *Ränder*.
- **Silbenprobe**
Langvokalische Silben haben im Auslaut keinen oder nur einen Konsonanten. Kurzvokalische Silben haben im Auslaut einen oder mehr Konsonanten. Bei nur einem auslautenden Konsonanten können kurzvokalische Silben ein sog. Silbengelenk zur Folgesilbe bilden, das mit Doppelkonsonant, <ck> oder <tz> markiert wird. Die Stammprobe verlangt von diesen Wörtern auch dann einen Doppelkonsonanten, wenn sie in der aktuellen Verwendung kein Silbengelenk bilden: *kann* (und nicht: **kan*) wegen: *kön-nen*.
- **Langvokal-Probe**
Lange Vokale, denen ein Konsonant folgt, können mit folgenden Mitteln als lang markiert werden:
 - Vor <m>, <n>, <l> und <r> kann ein Dehnungs-h auftreten,
 - Die Vokale [a], [e] und [o] können in einigen Worten verdoppelt werden,
 - Der lange Vokal [i] wird in deutschen Wörtern systematisch durch <ie> realisiert.
- **dieses/jenes/welches-Probe**
Kann man das Wort *das/s* durch *dieses*, *jenes* oder *welches* ersetzen, wird es nur mit einem <s> geschrieben: *Das Buch, das ich gelesen habe* (und nicht: **Das Buch, dass ich gelesen habe*) wegen: *Das Buch, welches ich gelesen habe*.
- **Artikelprobe**
Steht vor einem Wort ein Artikel oder könnte ein Artikel stehen, ist es wahrscheinlich ein Nomen und wird großgeschrieben: *Ihm macht (das) Laufen Spaß*.

- **Mengenprobe**
Steht vor einem Wort eine unbestimmte Mengenangabe oder könnte dort eine unbestimmte Mengenangabe stehen, ist es wahrscheinlich ein Nomen und wird großgeschrieben: *Der Maler hat (viel) Gelb verwendet.*
- **Adjektivprobe**
Kann ein Wort durch ein Adjektivattribut erweitert werden, ist es wahrscheinlich ein Nomen und wird großgeschrieben: *diese (große) Aufregung.*
- **Betonungsprobe**
Zusammengesetzte Wörter werden in der Regel auf dem ersten Bestandteil betont. Getrennt geschriebene Wortgruppen lassen sich meist auf beiden Bestandteilen betonen: zusammenschreiben (aber: zusammen schreiben).
- **Bedeutungsprobe**
Zusammengesetzte Wörter haben oft eine eigenständige Bedeutung, die mehr ist als die Summe ihrer Teile (*großschreiben* = die Regel der Groß- und Kleinschreibung anwenden, *groß schreiben* = in großer Schrift schreiben).
- **Nebensatzprobe**
Die meisten Nebensätze beginnen mit einer Konjunktion und enden mit einem finiten Verb. Ist beides vorhanden, muss ein Komma gesetzt werden: Dass du hergekommen bist, freut mich.
- **Klammerprobe**
Was man sinnvoll in Klammern setzen kann, kann man auch in Kommas setzen (auch wenn es nicht immer nötig oder wünschenswert ist): *Der Mann (der an der Ecke stand) schaute unauffällig nach den Passanten.*

Um eine orthografische Probe sinnvoll anwenden zu können, müssten die Schülerinnen und Schüler nicht zwingend verstehen, warum sie funktioniert. So wird etwa die dieses/jenes/welches-Probe von vielen Schülerinnen und Schülern erfolgreich angewendet, ohne dass sie wüssten, dass sie damit im Grunde eine Wortartenprobe durchführen, welche ausnutzt, dass sich „das“ als Artikel, Demonstrativ- oder Relativpronomen durch andere Pronomina ersetzen lässt, während sich die Konjunktion „dass“ nur durch andere Konjunktionen (z. B. „ob“) ersetzen ließe. Dennoch ist es sinnvoll, nicht nur die Probe, sondern auch die Gründe für ihre Anwendbarkeit problemlösend einzuführen, weil dadurch die logische Durchdringung der Probe vertieft und Fehlanwendungen vermieden werden. Außerdem bietet die problemlösende Erarbeitung eine willkommene Gelegenheit zur Übung und Anwendung grammatischer Kenntnisse (vgl. Kap. 4.2).

302 „Das“ oder „dass“? _ / 2 P.

(a) Kreuzen Sie an, welche Schreibweise im folgenden Satz jeweils richtig ist.

<input type="checkbox"/> Dass	<input type="checkbox"/> dass
er noch viel reisen will,	steht schon fest.
<input type="checkbox"/> Das	<input type="checkbox"/> das

(b) Notieren Sie eine Strategie, mit der Sie Ihre Entscheidung begründen können. _ / 1 P.

Abb. 43: Aufgabenbeispiel P10 2023 - Für die Anwendung orthografischer Proben scheinen die Gründe für ihre Anwendbarkeit entbehrlich. Sie liefern aber eine willkommene Gelegenheit, sprachsystematisches Wissen durchzuarbeiten.

Im Unterricht sollten die genannten Proben deshalb nicht einfach nur als Merkwissen eingeführt, sondern anhand ihrer Funktionsweise und ihrer grammatischen Gründe erläutert werden. Das muss nicht bei allen Proben in derselben Tie-

fenschärfe erfolgen (beispielsweise läuft die Betonungsprobe auf ein vergleichsweise singuläres phonologisches Phänomen hinaus, das sich kaum mithilfe von typisch schulgrammatischen Wissensbeständen tiefer ergründen lässt), bietet aber an vielen Stellen leicht ausnutzbare Gelegenheiten, morphologisches oder syntaktisches Wissen in der Anwendung zu festigen (so etwa bei der Suffix- oder Nebensatzprobe).

Resultat der Problemlösephase, in der die Proben eingeführt und in ihrer Funktionsweise erläutert werden, sollte ein möglichst übersichtliches Material sein, das den Schülerinnen und Schülern dauerhaft zur Verfügung steht und in ihren Aufzeichnungen einen prominenten Platz einnimmt. Eine Möglichkeit zur Durcharbeitung der problemlösend hergeleiteten Proben kann darin bestehen, mit den Schülerinnen und Schülern ein bestimmtes Format zu vereinbaren, in das alle Proben in Gruppenarbeit gebracht werden, etwa eine Vorlage, in der Name, Verwendungsweise, Beispiele und ggf. Stolpersteine der Anwendung eingetragen werden.

301 Welche Strategie wenden Sie an, um das Wort „geräumig“ an der markierten Stelle richtig zu schreiben?
Kreuzen Sie jeweils die zutreffende Rechtschreibstrategie an.

(a) ä oder e?			_/ 1 P.
ger<u>ä</u>umig	1. Ich bilde ein stammverwandtes Wort.	<input type="checkbox"/>	
	2. Ich erkenne ein typisches Adjektivsuffix.	<input type="checkbox"/>	
	3. Ich zerlege das Wort in seine Silben.	<input type="checkbox"/>	
(b) g oder ch?			_/ 1 P.
ger<u>ä</u>umig	1. Ich verlängere das Wort.	<input type="checkbox"/>	
	2. Ich zerlege das Wort in seine Silben.	<input type="checkbox"/>	
	3. Ich bilde ein stammverwandtes Wort.	<input type="checkbox"/>	

Abb. 44: Aufgabenbeispiel P10 2023 - Viele typische Aufgaben des Kompetenzbereiches "Schreiben – Richtig schreiben" verlangen einen Überblick über gleich mehrere orthografische Proben. Dieser lässt sich am besten etablieren, indem den Schülerinnen und Schülern auch die Ursachen für die Funktion der Proben klarwerden.

Darüber hinaus ist es sinnvoll, die Anwendung der Proben an konkreten orthografischen Problemen zu üben. Beispielsweise finden sich in den Begleitmaterialien der meisten Schulbücher Rechtschreibübungen, in denen orthografische Entscheidungen getroffen werden müssen. Indem die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, diese Entscheidungen nicht nur zu fällen, sondern auch mithilfe der Proben zu begründen, durchdenken sie deren Funktion und gewöhnen sich an ihren Einsatz.

Ein typisches Merkmal orthografischer Proben ist, dass sie zwar auf eine Vielzahl, aber keineswegs auf alle Anwendungsfälle zutreffen. So können für fast alle oben angeführten Proben Beispiele angeführt werden, die der Probe widersprechen oder zu denen sie falsche Voraussagen macht. Dieser Umstand ist kein Makel, sondern eine Eigenschaft, die mit ihrer Einfachheit in Kauf genommen wird. Er sollte den Schülerinnen und Schülern nicht verschwiegen werden, sondern kann im Gegenteil als eine vertiefende Durcharbeitung betrachtet werden, etwa indem die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, aktiv nach Ausnahmen zu suchen und sich die Gründe für diese Ausnahmen zu vergegenwärtigen.

Eine weitere gute Übung besteht darin, die Wörter und Sätze eines vorgegebenen Textes aktiv danach untersuchen zu lassen, wo welche Proben anwendbar sind. Werden diese mit unterschiedlichen Farben oder Kürzeln markiert, füllt sich der Beispieltext rasch bis zur Unleserlichkeit und macht den Schülerinnen und Schülern augenfällig, wie viele schriftsprachliche Einzelprobleme sich mit den vergleichsweise wenigen Proben lösen lassen.

Teilbereich 2: Strategiewissen zur Selbstkorrektur verwenden (Übung, Anwendung)

Im organisatorisch günstigsten Fall werden die orthografischen Strategien möglichst früh in der 9. Jahrgangsstufe eingeführt, um fortan als orthografisches Hintergrundwissen zur Verfügung zu stehen. Im zweiten Teilbereich sammeln wir Überlegungen und Anregungen, wie das erarbeitete Wissen für die Selbstkorrektur nutzbar gemacht werden kann, und formulieren das folgende Ziel:

Die Schülerinnen und Schüler nutzen die orthografischen Proben zur Bestimmung individueller Fehlerschwerpunkte bzw. zur aktiven Selbstkorrektur.

Lerntheoretisch optimal für die Entwicklung orthografischer Kompetenzen wäre es, wenn alle Schülerinnen und Schüler zu allen selbst verfassten Schreibprodukten ein möglichst unmittelbares korrigierendes Feedback erhalten und dieses für die Erstellung einer Berichtigung nutzen würden. In der unterrichtlichen Praxis erweist sich diese Optimalvorstellung häufig genug als nicht umsetzbarer Wunschtraum. Klar ist andererseits aber auch, dass ohne regelmäßige Rückmeldung keine Kompetenzentwicklung stattfinden kann.

Aus diesem Grund kann ein praktikabler Kompromiss darin bestehen, dass möglichst viele Schülertexte, mindestens aber die benoteten Tests und Klassenarbeiten, einer gewissenhaften Rechtschreibkorrektur unterzogen werden. Das kann beispielsweise so organisiert werden, dass die Lehrkraft lediglich die Fehler anstreicht, die anschließend von den Schülerinnen und Schülern nicht nur berichtigt, sondern auch einer Probe zugeordnet wird. Diese Vorgehensweise birgt eine ganze Reihe von Vorteilen:

- Der Korrekturaufwand für die Lehrkraft wird verringert, indem die Kategorisierung der Fehler weitgehend von den Schülerinnen und Schülern vorgenommen wird.
- Die Schülerinnen und Schüler sind genötigt, eigene orthografische Fehler nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern strukturell zu durchdenken.
- Die Schülerinnen und Schüler leiten sich die normgerechte Schreibung her und erkennen dadurch deren Schlüssigkeit.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen im eigenen orthografischen Verhalten systematische Fehlerschwerpunkte und entwickeln damit ein individuelles Problembewusstsein.

Für eine dauerhafte Verankerung der orthografischen Proben in den Korrekturprozess kann beispielsweise die erste Klassenarbeit des Schuljahres verwendet werden. Die Lehrkraft kennzeichnet Rechtschreib- und Zeichensetzungsfehler analog zu den in der P10 verwendeten Korrekturzeichen mit „R“ und „Z“, macht aber ansonsten keine weiteren Angaben zur Art des Fehlers.

In der Berichtigung bekommen die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, nicht nur die fehlerhaften Schreibungen zu korrigieren, sondern zu jedem Fehler auch die orthografische Probe zu nennen, mit deren Hilfe er vermeidbar gewesen wäre. Das ist erfahrungsgemäß bei einer bemerkenswert großen Anzahl typischer Fehler möglich, während der kleine Rest mit einem vereinbarten Zeichen wie „keine Probe anwendbar“ gekennzeichnet wird.

Gerade in den ersten Anwendungen zeigen die Schülerinnen und Schüler in der Regel noch Schwierigkeiten, die richtigen Proben herauszusuchen bzw. die Erklärbarkeit einer Schreibung mithilfe einer bestimmten Probe zu entdecken – selbst wenn ihre Anwendung in Teilbereich 1 ausführlich geübt wurde. Solche Anlaufschwierigkeiten sind normal und bedeuten für die Lehrkräfte zunächst einen kleinen Mehraufwand in der Korrektur, weil nicht nur die Berichtigung der Fehler, sondern auch die vorgeschlagenen Proben überprüft werden müssen. Der Zusatzaufwand lohnt sich aber durchaus, weil die Lernkurve bei der Anwendung der Proben in der Regel steil verläuft und die Schülerinnen und Schüler zunehmend in die Lage versetzt, sich normkonforme Schreibungen selbst herzuleiten.

Eine gute Möglichkeit zur Vertiefung des orthografischen Lernpotenzials besteht darin, die Rechtschreibfehler individuell in Rechtschreibtagebüchern zu sammeln, die nicht nach Fehlerkategorien, sondern nach orthografischen Proben geordnet sind, da die Schülerinnen und Schüler so rasch einen Überblick erlangen, nicht nur, wo ihre Fehlerschwerpunkte liegen, sondern auch, mit der Beachtung welches sprachlich-grammatischen Zusammenhangs sie am meisten Fehler vermeiden können. Sie erhalten damit Anhaltspunkte dafür, worauf es sich besonders lohnt, die Aufmerksamkeit beim Schreiben zu lenken.

Ist die Arbeit mit den orthografischen Proben zur Kategorisierung und Korrektur einmal etabliert, können weitere Schritte gegangen werden, um die Selbstständigkeit beim Erkennen, Erklären und Beheben individueller Rechtschreibfehler weiter zu erhöhen, etwa mit den folgenden Anregungen:

- Die Schülerinnen und Schüler untersuchen ihre Texte in Partnerkorrektur und kennzeichnen entdeckte Fehler ihrer Lernpartnerin/ihres Lernpartners mit einem Kürzel für die anwendbare Probe.
- Die Schülerinnen und Schüler erhalten unmittelbar im Anschluss an die Klassenarbeit Gelegenheit, ihre Texte gezielt im Hinblick auf wichtige orthografische Proben durchzugehen. Bei jedem Durchgang durch den eigenen Text wird dabei nur eine Probe angewendet. Welche das ist, legen die Schülerinnen und Schüler im Vorfeld anhand ihres individuellen Fehlerprofils fest.
- Die Schülerinnen und Schüler erhalten am Folgetag nach der Klassenarbeit ihre eigenen Texte als Fotokopie zurück und bekommen Gelegenheit zur Rechtschreibkorrektur. Selbst erkannte und mithilfe einer passenden orthografischen Probe kategorisierte Fehler werden der Klassenarbeitsleistung als richtige Schreibungen gutgeschrieben.

Wird die kontinuierliche Anwendung der Proben auf eigene orthografische Fehler als Instrument der Selbstkorrektur ernst genommen und sorgfältig in den Unterricht integriert, zeigen sich oft rasch spürbare Kompetenzzuwächse und viele Schülerinnen und Schüler berichten von einer höheren orthografischen Sicherheit, da sie immer wieder erleben, dass die normgerechte Schreibung mit überschaubarem Aufwand herleitbar und damit beherrschbar ist.

In leistungsschwachen Lerngruppen kann es sinnvoll sein, die vorgeschlagene Vorgehensweise zunächst nur für einen Teil der Proben einzuführen. Die Auswahl sollte sich dabei an den Fehlerschwerpunkten der Lerngruppe orientieren und mit der Zeit schrittweise erhöht werden, sobald die vereinbarten Proben sicher beherrscht werden.

Für noch umfassendere Lernerfolge sollte der Usus der Rechtschreibkorrektur mit Nennung der einschlägigen orthografischen Probe auch auf Klassenarbeiten und Tests außerhalb des Deutschunterrichts ausgeweitet werden. Auch dabei erweist sich die strukturelle Einfachheit der Proben als Vorteil, weil sie es den nicht Deutsch unterrichtenden Fachlehrkräften erleichtert, die Fehler der Schülerinnen und Schüler zu verstehen und die schulweit vereinbarten Korrekturrichtlinien nachzuvollziehen.

3. Unterrichts Anregung 10. Jahrgangsstufe: Orthografische Prinzipien und Regeln

Mit der Einführung und stetigen Anwendung der orthografischen Proben möglichst seit Anfang der 9. Jahrgangsstufe sollte nicht nur ein Großteil des erforderlichen orthografischen Wissens für die P10 Deutsch gesichert, sondern auch eine langfristige Verbesserung der Rechtschreibung gewährleistet sein. Diesen Weg gilt es zunächst in der 10. Jahrgangsstufe konsequent weiterzuvollziehen, um den Schülerinnen und Schülern eine zunehmende Sicherheit in Wissen und Können zu ermöglichen. Um den Lerneffekt zu vertiefen und die orthografischen Kenntnisse auch im Hinblick auf den Kompetenzbereich „Sprachwissen und Sprachbewusstheit“ durchzuarbeiten, gehen wir in diesen Unterrichts Anregungen einen Abstraktionsschritt weiter und untersuchen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern die orthografischen Prinzipien, die den Rechtschreibregeln zugrunde liegen. Ausgehend von dort schlagen wir eine weitere Vertiefung sowohl des Wissens- als auch des Könnensaspektes vor, indem die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig in ausgewählten Teilbereichen der Rechtschreibung testen und fördern.

Die Ziele im Überblick

Die P10 Deutsch prüft außerhalb der orthografischen Proben kein detailliertes Regelwissen, wohl aber ein möglichst fundiertes orthografisches Können. Unser Ziel besteht folglich weniger darin, neue Wissensinhalte aufzubauen, sondern vielmehr das etablierte Strategiewissen im Sinne einer Durcharbeitungsphase zu systematisieren und zu festigen. Gleichzeitig verlangt der Fachteil Deutsch des Rahmenlehrplans die sachadäquate Anwendung der Rechtschreibregeln, was in vielen, aber nicht in allen Fällen über die orthografischen Proben der letzten Unterrichts Anregung zu bewerkstelligen ist.

Aus diesem Grund wählen wir gezielt noch einmal eine andere, verallgemeinernde Perspektive auf das deutsche orthografische System, aus dem heraus die orthografischen Regeln in ihrem Zusammenhang verständlicher werden. Im

Anschluss nutzen wir das durchgearbeitete Wissen, um noch einmal das Problembewusstsein der Schülerinnen und Schüler für typische Fehlerschwerpunkte zu stärken. Daraus ergeben sich die folgenden Teilbereiche:

1. Orthografische Prinzipien verstehen und anwenden (Durcharbeitung, Übung)
In diesem Teilbereich erarbeiten wir die Grundgedanken, die hinter den Rechtschreibregeln stehen, und vertiefen damit die strategischen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler. Gleichzeitig öffnen wir einen Blick in die Systematik des deutschen Schriftsystems, das die Sprachbewusstheit der Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich stärkt.
2. Rechtschreibregeln untersuchen, testen und üben (Durcharbeitung, Übung)
Anschließend wenden wir das systematisierte Wissen in einer kleinen Projektarbeit an, in der die Schülerinnen und Schüler ausgewählte Teilbereiche der orthografischen Regeln erarbeiten und sich in Kleingruppen gegenseitig unterrichten. Auch dieser Ansatz festigt die Sprachbewusstheit, bietet aber zugleich auch einen Einblick in die konkreten Grundlagen des deutschen orthografischen Systems, setzt die Rahmenlehrplan-Anforderung der kritischen Verwendung von Rechtschreibhilfen um, individualisiert den Lernprozess und erhöht die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler.

Teilbereich 1: Orthografische Prinzipien verstehen und anwenden (Durcharbeitung, Übung)

Da durch die Unterrichts Anregungen für die 9. Jahrgangsstufe das für die P10 Deutsch erforderliche Wissen bereits weitgehend eingeführt und günstigstenfalls in den folgenden Wochen und Monaten immer wieder zur Selbstkorrektur verwendet wurde, ist es nicht zwingend erforderlich, weitere Kenntnisse problemlösend aufzubauen. Vielmehr ist es sinnvoll, die erworbenen Kenntnisse in einer Durcharbeitungsphase noch einmal aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Das nehmen wir uns für diesen Teilbereich anhand der orthografischen Prinzipien vor und formulieren das folgende Ziel:

Die Schülerinnen und Schüler kennen wesentliche orthografische Prinzipien und wenden diese zur Lösung orthografischer Probleme an. Sie leiten die Funktion wie die Grenzen der orthografischen Proben aus dem Zusammenspiel der orthografischen Prinzipien her.

Die Zielformulierung macht bereits augenfällig, dass es um das vertiefte Verständnis der deutschen Rechtschreibung als System geht. Auch dieses ist jedoch kein Selbstzweck, sondern dient neben der Festigung der Proben vor allem dem Kompetenzbereich „Sprachwissen und Sprachbewusstheit“. Die Schülerinnen und Schüler erkennen darin, dass die Rechtschreibregeln keine willkürlichen Festlegungen sind, sondern einer inneren Logik folgen. Dass diese Logik komplex ist und Widersprüche beinhaltet, ist kein Fehler, sondern dem System inhärent und wird von leistungsstarken Lerngruppen durchaus als interessante Herausforderung erlebt.

2.2 a) Begründen Sie unter Verwendung von Fachbegriffen, warum hier das unterstrichene Wort großgeschrieben wird.

*„Dieser bekam im gleichen Moment von hinten einen Stoß von Samir und geriet ins Taumeln.“
(Z. 61 f.)*

Abb. 45: Beispielaufgabe P10 2019 (Gym) - Insbesondere in den gymnasialen Prüfungsversionen ist die Möglichkeit zur Anwendung einer orthografischen Probe (hier der Artikelprobe) nicht immer augenfällig. Sie wird umso wahrscheinlicher, je stärker sich die Schülerinnen und Schüler problemlösend und durcharbeitend auch mit Prinzipien und Regeln auseinandergesetzt haben.

Die Prinzipien der deutschen Rechtschreibung sind selbst keine Regeln, sondern bilden die logische Grundlage, aus der die einzelnen Regeln ihren Sinn gewinnen. Wichtige orthografische Prinzipien, die im Unterricht sinnvoll eingeführt werden können, sind die folgenden:¹⁰

- Lautprinzip: „*Schreibe, wie du sprichst.*“
Mit diesem Prinzip wird die Basis jeder Alphabetschrift gelegt, deren Grundidee bekanntlich darin besteht, die Lautung der Wörter durch Buchstaben zu symbolisieren. Das Lautprinzip ist damit das fundamentalste, aber auch das schwächste Prinzip, weil es von beinahe allen folgenden Prinzipien überformt werden kann.
- Silbenprinzip: „*Mache deutlich, ob die betonte Silbe lang- oder kurzvokalisch ist.*“
Hinter diesem Prinzip stecken die sog. Silbengesetze des Deutschen, die besagen, dass betonte Silben mit langem Vokal höchstens einen, Silben mit kurzem Vokal mindestens einen auslautenden Konsonanten haben. Damit steht die Aussprache sowohl bei weniger als auch bei mehr als einem Konsonanten fest. Bei genau einem Konsonanten im Auslaut könnte die Silbe hingegen lang- oder kurzvokalisch sein, weshalb es nur hier Markierungen wie Doppelkonsonant (Zeichen für kurzvokalische Silben bzw. Silbengelenk) oder Doppelpokal, Dehnungs-h oder <ie> (Zeichen für langvokalische Silben) gibt. Unbetonte Silben sind immer kurzvokalisch.
- Stammprinzip: „*Schreibe Gleiches möglichst gleich.*“
Das Stammprinzip erleichtert das Wiedererkennen der Wörter, weil es Bedeutungsähnlichkeiten durch Ähnlichkeiten in der Schreibung aufzeigt. Es entspricht der Stammprobe aus den letzten Unterrichts Anregungen.
- Wortbildungsprinzip: „*Wörter haben einen festen grammatischen Aufbau und eine festgelegte Bedeutung. Sie ändern sich höchstens in der Endung.*“
Mit diesem Prinzip wird der größte Teil der deutschen Wortbildung (Komposition, Derivation, Verschmelzung) abgedeckt. Es besagt, dass sich zusammengesetzte Wörter im Wortinneren nicht ändern und dazu neigen, eine Semantik zu entwickeln, die über die Summe ihrer Teile hinausgeht.
- Grammatisches Prinzip: „*Mach den grammatischen Aufbau des Textes deutlich.*“
Aus diesem Prinzip erwächst sowohl die Zeichensetzung als auch die Groß- und Kleinschreibung des Deutschen. Erstere hat ihren wichtigsten Niederschlag in den Satzschlusszeichen und der Kommasetzung, mit der insbesondere die grammatische Einheit „Satz“ gekennzeichnet wird. Letztere kennzeichnet den Kern der Nominalgruppe.
- Ästhetisches Prinzip: „*Vermeide verwirrende Schriftbilder.*“
Dieses Prinzip gilt als eine Art Reparaturprinzip, mit dessen Hilfe die unsinnige Verwendung anderer Prinzipien eingeschränkt wird. Beispielsweise wäre es ja denkbar gewesen, alle kurzvokalischen Funktionswörter mit Doppelkonsonant zu versehen (**mitt*, **vonn*, **amm*) und damit das Silbenprinzip zu verabsolutieren. Dieser Eingriff hätte die deutsche Schrift aber in einer Weise verändert, die nicht wünschbar gewesen wäre.

Neben den genannten Prinzipien werden in der Sprachwissenschaft weitere diskutiert, so etwa das historische Prinzip („*Verwende historisch gewachsene Schreibungen.*“), das etwa für das <dt> in „Stadt“ oder das <th> in „Thron“ verantwortlich ist, ferner das Homonymieprinzip („*Schreibe Ungleiches ungleich.*“), das den Unterschied zwischen „Mine“ und „Miene“ oder „Seite“ und „Saite“ begründet. Darüber hinaus werden gerade für die Groß- und Kleinschreibung sehr unterschiedliche Grundlagen diskutiert (lexikalisches Prinzip: „*Verdeutliche die Wortart.*“ oder semantisch-ästhetisches Prinzip: „*Hebe für den Leser Wichtiges hervor.*“). Je nach Leistungs- und Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler kann es sinnvoll sein, diese Prinzipien zusätzlich einzuführen.

Der didaktisch interessante Punkt der orthografischen Prinzipien ist, dass man aus ihrem Zusammenspiel viele Schreibungen, aber auch viele orthografische Konflikte und somit viele Falschschreibungen erklären kann. So spricht etwa das Stammprinzip dafür, das Wort „*Fluss*“ mit <ß> zu schreiben, um die Verwandtschaft mit „*fließen*“ zu verdeutlichen (und in der Tat war die amtliche Schreibung vor 1996 ja auch „*Fluß*“). Das Silbenprinzip erweist sich hier allerdings als

¹⁰ Die folgende Zusammenstellung orientiert sich an gängigen Darstellungen der orthografiethoretischen Fachliteratur, fasst einige dort diskutierte Prinzipien aber dezidiert in didaktischer Reduktion zusammen (vgl. etwa: Gallmann, Peter, Sitta, Horst (1996): Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Regeln, Kommentar und Verzeichnis der wichtigsten Neuschreibungen, Mannheim u. a.: Dudenverlag).

stärker und verlangt die Schreibung mit Doppelkonsonanten, da das <u> in „Fluss“ kurz ist und der Plural („Flüsse“) ein Silbengelenk aufweist.

Ein schönes Beispiel für das Zusammenspiel der orthografischen Prinzipien verwendet Nanna Fuhrhop in ihrem in zahlreichen Auflagen erschienen Band „Orthografie“¹¹: Sie geht von dem Wort „Mann“ und dessen Plural „Männer“ aus und stellt fest, dass nach dem Lautprinzip diese Wörter als <Man> und <Mener> verschriftet werden müssten. Das Silbenprinzip verlangt mindestens beim Plural einen Doppelkonsonanten, weil dort ein Silbengelenk vorliegt, sodass die Schreibung <Menner> erforderlich wäre. Das Stammprinzip schließlich überformt die Schreibungen erneut, wodurch der Singular den Doppelkonsonanten „erbt“ und im Plural das <e> zu <ä> wird. Die Schreibungen ergeben sich also aus einer schrittweisen Anwendung dreier Prinzipien.

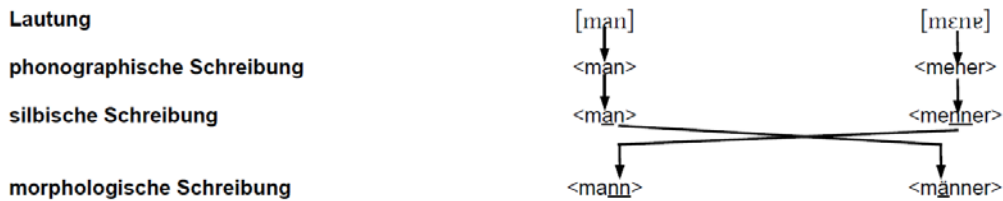


Abb. 46: Beispiel für das Zusammenspiel dreier Prinzipien zur Herleitung der normkonformen Schreibung (Beispiel adaptiert von Fuhrhop 2020).

Im Unterricht sollten die orthografischen Prinzipien zunächst als Wissensgrundlage eingeführt und anhand einiger Beispiele erläutert werden, was in der Regel wenige Schwierigkeiten verursacht. Die strittige Fundierung der Groß- und Kleinschreibung kann in starken Lerngruppen zur Problematisierung des Teilbereiches genutzt werden – in schwächeren Lerngruppen ist es sicher günstiger, sich für eine Darstellung zu entscheiden, die zum vorherigen Unterricht passt.

303 Kreuzen Sie an, ob die unterstrichenen Wörter getrennt geschrieben oder zusammengeschrieben werden.

	Getrennt-schreibung	Zusammen-schreibung	
(a) Die Autos sind ins Rutschen gekommen und <u>zusammen gefahren/zusammengefahren</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__ / 1 P.
(b) Vor Schreck bin ich gleich <u>zusammen gefahren/zusammengefahren</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	__ / 1 P.

Abb. 47: Aufgabenbeispiel P10 2023 - Viele orthografische Aufgaben sind sowohl über die orthografischen Proben als auch über orthografische Prinzipien lösbar.

Nach der Einführung können die folgenden Arbeitsaufträge dazu beitragen, dem Durcharbeitungscharakter des Teilbereiches gerecht zu werden:

- Die Schülerinnen und Schüler leiten die Funktionsweise der orthografischen Proben aus den orthografischen Prinzipien her, indem sie erklären, welche Prinzipien den einzelnen Proben zugrunde liegen.
- Die Schülerinnen und Schüler erläutern an ausgewählten Beispielen die Konflikte zwischen den orthografischen Prinzipien. Dazu eignen sich insbesondere

¹¹ Fuhrhop, Nanna (2020): Orthografie. 5., aktualisierte Aufl. Heidelberg: Universitätsverlag.

- der Widerspruch zwischen Laut- und Silbenprinzip anhand von Doppelkonsonanten und Dehnungsh,
 - der Widerspruch zwischen Silben und Stamprinzip anhand von <ß>- bzw. <ss>-Schreibungen (s. o.),
 - Probleme des Wortbildungsprinzips anhand von Komposita oder Verschmelzungen (*auf Grund* vs. *aufgrund*, *sitzen bleiben* vs. *sitzenbleiben* etc.),
 - Widersprüchliche Motivationen des grammatischen Prinzips bei der Kommatierung von Nebensätzen.¹²
- Die Schülerinnen und Schüler erklären ausgewählte Schreibungen als komplexe Anwendungen der unterschiedlichen Prinzipien (siehe Beispiel oben).
 - Die Schülerinnen und Schüler leiten eigene Fehlschreibungen als fehlerhafte Anwendungen bzw. Missachtungen eines oder mehrerer orthografischer Prinzipien her und/oder erläutern die korrekte Schreibung mithilfe der Prinzipien.
 - Die Schülerinnen und Schüler testen, wie die deutsche Rechtschreibung aussehen würde, wenn man eines der grundlegenden Prinzipien verabsolutieren würde (etwa das Silbenprinzip, s. o., oder das Stamprinzip, das zu Schreibungen wie *Ältern (wegen „alt“) oder *sprächen (wegen „sprach“) führen könnte).

Da die Beschäftigung mit den Prinzipien lediglich als Durcharbeitung für die orthografischen Proben gedacht ist, ist eher davon abzuraten, die etablierte Korrekturpraxis (siehe letzte Unterrichtsankündigung) durch die Anwendung der Prinzipien zu ersetzen, auch wenn dies durchaus möglich ist. Stattdessen lohnt sich ausgehend von den orthografischen Prinzipien ein exemplarischer Blick in die amtlichen Regelungen zur deutschen Rechtschreibung, der im folgenden Teilbereich anhand einer Selbstlerneinheit vorgestellt wird.

Teilbereich 2: Rechtschreibregeln untersuchen, testen und üben (Durcharbeitung, Übung)

Im letzten Teil der Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbereich „Schreiben – richtig schreiben“ suchen wir noch einmal eine Verbindung zwischen dem orthografischen Wissen der Schülerinnen und Schüler und der Förderung ihres Könnens, indem wir eine Selbstlerneinheit organisieren, in der sich Gruppen von Schülerinnen und Schülern exemplarisch mit Teilen der amtlichen Regelungen der deutschen Rechtschreibung auseinandersetzen, einander testen und füreinander Übungsmaterialien entwickeln. Dafür formulieren wir das folgende Ziel:

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln in selbstständiger Erarbeitung für einen Teilbereich der deutschen Orthografie Test- und Übungsmaterialien sowie einen Überblick über wichtige Regeln der deutschen Rechtschreibung. Sie testen einander gegenseitig und geben sich Feedback.

Die didaktische Intention hinter diesem Ziel ist natürlich eine Festigung des orthografischen Könnens, aber mehr noch eine Vertiefung des schriftsprachlichen Problembewusstseins und des sprachlichen Wissens, das dadurch eine größere Chance bekommt, dauerhaft handlungsleitend zu werden und so das orthografische Verhalten der Schülerinnen und Schüler positiv zu beeinflussen. Zudem steigert die weitgehende Selbstständigkeit der Erarbeitung sowie die Möglichkeit zur individuellen Schwerpunktsetzung die Akzeptanz der Reihe und ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, sich mit denjenigen Aspekten der Rechtschreibung auseinanderzusetzen, die für sie von besonderer Bedeutung sind.

Als Umfang für die Selbstlerneinheit sollten ca. 10 Unterrichtsstunden eingeplant werden. Eine Verringerung bei geringerem Zeitbudget ist jederzeit möglich, indem gezielt einzelne Phasen weggelassen werden. Das Resultat des Projek-

¹² Da Nebensätze Satzglieder des Hauptsatzes sind, sollten sie eigentlich nicht mit Komma von ihrem Hauptsatz abgetrennt werden – so wie es die englische Rechtschreibung vorsieht. Da es gleichzeitig selbst vollständige Sätze sind, wird ihre Eigenständigkeit jedoch durch die Kommasetzung markiert.

tes kann ein individueller Bericht sein, in dem die Schülerinnen und Schüler über den Leistungsstand und die Leistungsentwicklung ihrer Gruppenmitglieder berichten und damit ihre Kompetenzen im Bereich *Schreiben – Schreibstrategien nutzen* entwickeln.

Für die Organisation der Selbstlerneinheit werden Vierergruppen von Schülerinnen und Schülern gebildet. Jedes Gruppenmitglied übernimmt einen Teilbereich der deutschen Rechtschreibung, also

- Laut-Buchstabenzuordnung
- Groß- und Kleinschreibung
- Getrennt- und Zusammenschreibung sowie
- Komma- und Zeichensetzung.

Sollte die Gruppenanzahl nicht aufgehen, kann ein ausgewählter Teilbereich wegfallen oder ein fünfter, die Silbentrennung am Zeilenende, aufgenommen werden. Wir lassen sie an dieser Stelle weg, weil sie in der Regel weder nennenswerte Fehler in den Texten verursacht, noch in den Lehrbüchern umfassend behandelt wird.

Aufgabe der Gruppen ist es, die vier Bereiche der deutschen Rechtschreibung unter den Gruppenmitgliedern aufzuteilen und anschließend eine selbstständige Erarbeitung zu planen, bei der die entscheidenden Regeln aus dem amtlichen Regeltext herausgearbeitet und erst Test- und anschließend Übungsmaterial für die anderen Gruppenmitglieder hergestellt wird. Jeder einzelne macht sich dabei zum Experten bzw. zur Expertin für einen Bereich der Rechtschreibung und analysiert und korrigiert die anderen. Die folgenden Arbeitsstationen sind dabei maßgeblich:

1. Die Regeln untersuchen, verstehen, zusammenfassen – Faustregeln bilden (ca. 2 Std.)
 - Hier lesen die Schülerinnen und Schüler zunächst die Regeln in ihrem Abschnitt der „Amtlichen Regelungen zur deutschen Rechtschreibung“ (am Ende des Dudens) oder alternativ die Interpretation der gleichen Regeln durch die Dudenredaktion (am Anfang des Dudens).
 - Daran anknüpfend schreiben sie sich die wichtigsten Regeln und Vorschriften in Stichpunkten heraus. Wichtig dabei ist, dass der Schwerpunkt dort liegen sollte, wo die Schülerinnen und Schüler glauben, dass ihre Gruppenmitglieder noch Fehler machen könnten, nicht dort, wo sie selbst sicher oder unsicher sind.
 - Schließlich formuliert jeder für seinen Teilbereich die wichtigsten Regeln als Faustregeln, die sie später (in Phase 4) ihren Gruppenmitgliedern mitgeben.
 - Für die Ergebnisse wird ein Abgabe- und Sichtungstermin vereinbart, bis zu dem die Faustregeln einzureichen sind. Die Prüfung durch die Lehrkraft hat weniger den Zweck der Korrektur als den, die ordnungsgemäße Erarbeitung sicherzustellen und groben Missverständnissen vorzubeugen.
2. Die Fähigkeiten der Gruppenmitglieder analysieren – Testmaterial entwickeln (ca. 2 Std.)
 - Als nächstes testen die Schülerinnen und Schüler, was ihre Gruppenmitglieder beherrschen und was nicht. Dazu stellen sie anhand der erarbeiteten Faustregeln sowie der Beispiele der Regelsammlungen Testmaterial her (etwa Einsetzübungen oder kurze Diktate). Ziel ist es, die Anwendung der herausgesuchten Regeln zu überprüfen.
 - Auch für dieses Material wird ein Termin vereinbart, zu dem es bei der Lehrkraft vorzulegen und überblicksartig zu prüfen ist.
3. Die Gruppenmitglieder testen einander gegenseitig (ca. 1 Std.)
 - Nun bekommen die Schülerinnen und Schüler eine Stunde Zeit, die Tests ihrer Gruppenmitglieder durchzuführen.
 - Alle dabei eingesetzten Materialien inklusive Tests und Faustregeln werden selbstständig korrigiert und der Lehrkraft überblicksartig vorgestellt.
4. Trainingsmaterial entwickeln und die Gruppenmitglieder trainieren (ca. 3 Std.)

- Anhand der Tests wissen die Schülerinnen und Schüler nun, wo ihre Gruppenmitglieder noch Trainingsbedarf haben. Sie verfassen nun Übungsmaterial (vorzugsweise schriftlich am Computer), mit dem die Gruppenmitglieder ihre speziellen Rechtschreibprobleme trainieren können (ca. 5-10 Übungen pro Problem).
 - Die Schülerinnen und Schüler führen das Training mit ihren Gruppenmitgliedern durch, werten es aus und geben einander Feedback, wie viele Fehler noch gemacht wurden.
 - Erneut geht das Material bis zu einem vereinbarten Termin zur überblicksartigen Sichtung an die Lehrkraft.
5. Abschlussbericht über die Rechtschreibentwicklung und den Lernstand der Gruppenmitglieder (Hausaufgabe)
- Für den Abschluss der Selbstlerneinheit bietet sich die selbstständige Erarbeitung eines Berichtes an, der die folgenden Materialien geordnet und in übersichtlicher Form beinhalten sollte:
 - die erarbeiteten Faustregeln,
 - die Testmaterialien und die korrigierten Bearbeitungen der Gruppenmitglieder,
 - die Übungsmaterialien mit Kommentar, was die Schülerinnen und Schüler sich bei der Erarbeitung gedacht haben,
 - die ausgewerteten und korrigierten Übungen der Gruppenmitglieder sowie
 - eine Zusammenfassung „Leistungsstand und Leistungsentwicklung meiner Gruppe im Bereich < Rechtschreibbereich>“.

Es versteht sich, dass eine Ausarbeitung in der vorgeschlagenen Form bereits weit über den Kompetenzbereich „Schreiben – richtig schreiben“ hinausgeht und je nach Lernstand der Gruppe möglicherweise auch von der Einführung in die Textsorte „Bericht“ flankiert werden muss. Andererseits bietet die Erarbeitung in der vorgeschlagenen Form jenseits der oben genannten Vorteile den Vorzug, dass die Schülerinnen und Schüler ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit und Ermessensspielraum zugewiesen bekommen, der für eine Lerngruppe am Ende der Regelschulzeit als durchaus angemessen betrachtet werden sollte und den die Schülerinnen und Schüler erfahrungsgemäß auch erkennen, wertschätzen und verantwortungsvoll nutzen – letzteres umso mehr, als ihnen teilweise die Verantwortung für die orthografische Entwicklung ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler übertragen wird.

Der Aufwand für die Lehrkraft hält sich dem gegenüber während der Erarbeitung in Grenzen und die Abgabe- und Überprüfungsstermine zwischen den einzelnen Phasen sollten nicht als detaillierte Korrekturaufgaben missverstanden werden. Wichtig an der Ausarbeitung ist nicht die orthografische Fehlerfreiheit, sondern die bewusste selbstverantwortliche Auseinandersetzung, die kleinere Schwierigkeiten in den Details verschmerzen kann, sofern die große Linie sachadäquat ist.

Der Abschlussbericht am Ende schließlich bietet eine Möglichkeit zur echten und individuellen schriftsprachlichen Auseinandersetzung, die auch in Zeiten von künstlicher Intelligenz nicht an ein Programm im Internet abgegeben werden kann (jedenfalls nicht vollständig), sondern eine individuelle Auseinandersetzung mit den gemachten Erfahrungen erfordert. Auch hier ist die Motivation bei geschickter pädagogischer Begründung in der Regel groß und gewährleistet das, was guten Deutschunterricht jederzeit ausmachen sollte: eine ernsthafte und aufrichtige Auseinandersetzung mit Sprache in Form und Inhalt.

4. Kompetenzbereich „Schreiben – Schreibstrategien nutzen“

Den letzten Teil der P10 Deutsch bildet die Planung und Ausführung eines selbst verfassten Textes, für den in den letzten Jahren und Jahrzehnten durchgängig die Textsorte Erörterung gewählt wurde. Dazu werden zu einem vorgegebenen Thema einige Pro- und Kontra-Argumente bereitgestellt (bzw. für die gymnasiale Version Materialien, aus denen Pro- und Kontra-Argumente entwickelt werden können), die anschließend

- in einen Schreibplan überführt,
- mit Belegen und Beispielen ausgestattet,
- mit Einleitung und Schluss versehen und schließlich
- zu einem zusammenhängenden Erörterungstext ausgearbeitet werden sollen.

In den folgenden Unterrichts Anregungen gehen wir davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler mit der Analyse argumentierender Textsorten vertraut sind. Sollte das in Ihrer Lerngruppe nicht der Fall sein, finden Sie ausführliche Unterrichts Anregungen inklusive zahlreicher Materialien in der Vorgängerpublikation ([Handreichungen, S. 115–149](#)).

Ausgehend von diesen Vorarbeiten erweitern wir die Argumentanalyse in den Unterrichts Anregungen der 9. Jahrgangsstufe zur textgebundenen Erörterung, während wir für die 10. Jahrgangsstufe die Erarbeitung einer freien, ggf. materialgestützten Erörterung planen, mit der auch die zusätzlichen Anforderungen der P10 Deutsch für Gymnasien abgedeckt sind. Aber auch außerhalb des Gymnasiums lohnt es sich, bis zur freien bzw. materialgestützten Argumentation fortzuschreiten, weil diese eine ausgezeichnete Durcharbeitung für die bereits etablierten Kenntnisse und Kompetenzen bildet und die Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise auf eine mündige Teilhabe an der gesellschaftlichen Meinungsbildung vorbereitet. Schließlich liegen unterschiedliche Auffassungen und Argumente im gesellschaftlichen Diskurs ebenfalls nicht mundgerecht als vorgefertigte Argumente vor, sondern müssen aus unterschiedlichen Quellen zusammengetragen werden.

1. Zielentwicklung und Rahmenlehrplan

Der Kompetenzbereich „Schreiben – Schreibstrategien nutzen“ (2.6) ist in drei Niveaustufentabellen gegliedert, die der Logik des Arbeitsprozesses bei der Texterstellung folgen, also von der Planung über die Niederschrift zur Überarbeitung führen, ohne dass durch die Gliederung eine strenge sequenzielle Trennung dieser Schritte intendiert wäre. Für die eigentliche Niederschrift unterscheidet der Fachteil Deutsch des Rahmenlehrplans noch zwischen unterschiedlichen Strategien für das gestaltende, das informierende und das erklärende bzw. argumentierende Schreiben. Für unsere Zielentwicklung kommt lediglich letztere Teilstrategie zum Einsatz.

Texte planen	
	Die Schülerinnen und Schüler können
A	Wörter zu einem vorgegebenen Inhalt nennen
B	Wörter und kurze Sätze zu einem vorgegebenen Inhalt aufschreiben
C	Schreibideen zum Inhalt entsprechend der Schreibabsicht geordnet und gegliedert notieren (Cluster, Mindmap, Gliederung) Texte kooperativ planen (Schreibkonferenz)
D	Strategien zur Ideenfindung und Strukturierung verwenden
E	Informationsquellen wie Nachschlagewerke oder das Internet nutzen
F	ausgewählte Formen der Schreibplanung (Festlegen eines Schreibziels, Gliederung, Adressatenbezug) funktional einsetzen
G	zielgerichtet und adressatenbezogen eigene Schreibprozesse, auch kollaborativ, planen und reflektieren
H	unterschiedliche Methoden und Materialien der Informationsbeschaffung und -darstellung nutzen

Abb.48: Niveaustufentabelle 2.6 im Fachteil Deutsch des Rahmenlehrplans – „Schreiben - Schreibstrategien nutzen“ - Teilkompetenz „Texte planen“.

In der Teilkompetenz „Texte planen“ sieht Niveaustufe D vor, dass die Schülerinnen und Schüler „Strategien zur Ideenfindung und Strukturierung verwenden“ können, was durch die vorangegangene Niveaustufe C bereits vorbereitet wurde. Niveaustufe E verweist auf die Nutzung von Informationsquellen und Nachschlagewerken, sieht also neben der strukturellen nun auch eine vertiefte inhaltliche Textplanung vor. Niveaustufe F präzisiert die Planung dahingehend, dass die inhaltliche und formale Gliederung des Textes nun stärker in Bezug auf das kommunikative Ziel unter Einbezug des Adressaten betrachtet wird. Sie geht damit einen wesentlichen schreibstrategischen Schritt über die formalisierbaren Textsortenmerkmale und objektivierbaren Inhalte hinaus. Niveaustufe G/H hat diesem Punkt lediglich die verstärkte Reflexion und ggf. die Zusammenarbeit mit anderen hinzuzufügen, ist aber ansonsten vorrangig als Weiterführung bzw. Erweiterung des zuvor eingeführten Planungswissens zu betrachten.

	Texte in unterschiedlichen Textformen schreiben: gestaltend schreiben	Texte in unterschiedlichen Textformen schreiben: informierend schreiben	Texte in unterschiedlichen Textformen schreiben: erklärend und argumentierend schreiben
Die Schülerinnen und Schüler können			
A	Sätze zu einem Bild diktieren	einzelne Informationen diktieren	ein Anliegen diktieren
B	vorgegebene Textbausteine (z. B. am Anfang ..., danach) nutzen	Informationen geordnet darstellen	ein eigenes Anliegen (z. B. Wunsch, Bitte) in einem Satz aufschreiben und begründen
C	sprachliche Mittel und Zeitformen gezielt auswählen und nutzen	kurze informierende Texte verfassen und die logische Abfolge beachten	eine Meinung formulieren
D	einen Text sinnvermittelnd aufbauen und dabei das erzählenswerte Ereignis ins Zentrum stellen	zwischen sachlichen und wertenden Aussagen unterscheiden	Meinungen, Argumente und Aufforderungen situationsgerecht formulieren
E	Erzähltechniken (z. B. Rückblick, Vorausschau) als Gestaltungsmittel auswählen und einsetzen	wesentliche Informationen aus linearen und nichtlinearen Texten zusammenfassen	eigene Einsichten erklären für ein eigenes Anliegen Thesen formulieren, Argumente gewichten und Schlüsse ziehen
F	zu Vorlagen unter Berücksichtigung sprachlicher und gestalterischer Besonderheiten, ggf. auch unter Veränderung der Erzählperspektive schreiben	Informationen aus klar strukturierten Material- und Textquellen funktional nutzen (informierend materialgestützt schreiben)	auch für unbekannte Adressaten zu überschaubaren Fragestellungen erklärende Texte verfassen in argumentierende Texte mögliche Gegenargumente einbeziehen auf Basis klar strukturierter Material- und Textquellen argumentieren (argumentierend materialgestützt schreiben)
		Textbelege und andere Quellen in den eigenen Text integrieren (zitieren, paraphrasieren)	
G	Texte unter Nutzung vielfältiger Gestaltungsmittel inhaltlich stimmig schreiben	über komplexe Sachverhalte zielorientiert, chronologisch oder kausal gegliedert informieren	mögliche Aussageabsichten und eigene Deutungen von Texten erklären und begründen Argumente adressatengerecht (auch für abstrakte Adressaten) und zweckgerichtet verwenden
H			Analyse- und Interpretationsergebnisse plausibel darstellen rhetorische Gestaltungsmittel bewusst einsetzen

Abb.49: Niveaustufentabelle 2.6 im Fachteil Deutsch des Rahmenlehrplans – „Schreiben - Schreibstrategien nutzen“ - Teilkompetenz „Texte in unterschiedlichen Textformen schreiben“.

Die Teilkompetenz „Texte in unterschiedlichen Textformen schreiben: erklärend und argumentierend schreiben“ bildet insgesamt einen Prozess der zunehmend komplexen argumentativen Auseinandersetzung ab. Auf Niveaustufe D sollen sich die Schülerinnen und Schüler in der Lage zeigen, ihre Auffassung zu einem Thema situationsadäquat zu formulieren und mit Argumenten zu begründen. Der wesentliche Kompetenzschritt, der auf Niveaustufe E hinzukommt, ist die Gewichtung unterschiedlicher Argumente sowie die explizite Schlussfolgerung, also ein Prozess, bei dem die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass ein Sachverhalt ein Argument für oder gegen eine vorliegende Behauptung ist. Auf Niveaustufe F kommt, analog zur Teilstrategie „Texte planen“, die Berücksichtigung des (ggf. unbekannt) Adressaten sowie das strategiegeleitete Verfolgen eines Schreibziels hinzu, das sich auch, aber nicht nur, im Einbezug möglicher Gegenargumente niederschlägt. Außerdem wird die Quellenbasis für die argumentative Auseinandersetzung erweitert, was den Umgang mit Textbelegen erforderlich macht. Diese Anforderungen werden auf Niveaustufe G und H für argumentierende Texte eher vertieft als erweitert, sollen aber insgesamt erkennbar strategischer und adressatenbezogener eingesetzt werden, da die entscheidenden Entwicklungsschritte in den erklärenden Teilbereichen gesehen werden und Erklärungen stets vom antizipierten Kenntnisstand des anvisierten Adressatenkreises abhängen.

Die letzte Teilkompetenz „Texte überarbeiten“ geht davon aus, dass Schülerinnen und Schüler auf Niveaustufe D in der Lage sind, Texte auf der Grundlage externer Kriterien zu redigieren. Als zusätzliche Fähigkeit sieht Niveaustufe E darauf aufbauend vor, dass die maßgeblichen Überarbeitungskriterien nun aus der eigenen Textkompetenz bzw. der Kenntnis individueller Bedarfe geschöpft werden sollen, was einer Individualisierung der Arbeit entspricht. Niveaustufe F sieht den Einbezug externer Hilfsmittel vor, wobei die sachadäquate Nutzung digitaler Überarbeitungswerkzeuge eine prominente Erwähnung findet. Die explizite Erwähnung von „Umstellen und Modifizieren von Textbausteinen und Medienobjekten“ ist außerdem als Hinweis darauf zu lesen, dass in der Überarbeitung ausdrücklich eine globalere Perspektive auf den eigenen Text erwartet wird, also ein Überblick, der bei Bedarf über kleinere lokale Veränderungen am Ausdruck oder an der Rechtschreibung hinausgeht. Dieser Punkt bildet schließlich auch den Kernbereich der Niveaustufe G/H, bei der die Textüberarbeitung ausdrücklich auf alle Aspekte der formalen wie inhaltlichen Textgestaltung ausgeweitet wird.

Texte überarbeiten	
Die Schülerinnen und Schüler können	
A	kurze Sätze umformulieren
B	Satzanfänge prüfen und überarbeiten
C	Texte anhand von vorgegebenen Kriterien (Verständlichkeit, Adressatenbezug, Textsorte, Kohärenz, äußere und sprachliche Gestaltung, sprachliche Richtigkeit) überarbeiten Text-Feedback einholen und Feedback zu Texten anderer formulieren (Schreibkonferenz)
D	eigene und fremde Texte auf der Grundlage textsorten- und adressatenbezogener Kriterien überarbeiten
E	Texte anhand eigener Überarbeitungsschwerpunkte überprüfen und verbessern
F	Nachschlagewerke und digitale Korrekturhilfen für die Überarbeitung ihrer Texte reflektiert nutzen (z. B. Synonymsuche, Thesaurusfunktion, Umstellen und Modifizieren von Textbausteinen und Medienobjekten, Nachverfolgen von Änderungen, Kommentarfunktion)
G H	Texte hinsichtlich Aufbau, Inhalt und sprachlicher Gestaltung (z. B. sprachliche Richtigkeit, Stil, Tempusgebrauch) sowie Leserführung überarbeiten den Überarbeitungsprozess und den Strategieeinsatz reflektieren

Abb. 50: Niveaustufentabelle 2.6 im Fachteil Deutsch des Rahmenlehrplans - "Schreiben - Schreibstrategien nutzen" - Teilstrategie "Texte überarbeiten".

2. Unterrichts Anregung 9. Jahrgangsstufe: Eine textgebundene Erörterung schreiben

Die folgenden Unterrichts Anregungen schließen an die Argumentanalysen aus den Unterrichts Anregungen der Vorgängerpublikation (s. o.) an und weiten die darin etablierten Kompetenzen zum Nachvollzug fremder Argumentationen zu einer textgebundenen Erörterung aus. Dazu werden die argumentationsanalytischen Fähigkeiten zunächst für die Planung der Erörterung mithilfe einer kausalen Analyse aufgefrischt, anschließend zu einer Erörterung ausgebaut und schließlich anhand einer gezielten Partnerübung überarbeitet. Die Unterrichts Anregungen decken damit alle Teilbereiche ab, die für die Anforderungen der P10 Deutsch an den Kompetenzbereich „Schreiben – Schreibstrategien nutzen“ außerhalb des Gymnasiums vorgesehen sind, während die anschließenden Unterrichts Anregungen für die 10. Jahrgangsstufe gezielt den Folgeschritt zur Bewältigung auch der gymnasialen Anforderungen gehen.

Die Ziele im Überblick

Die Deutschprüfung P10 erwartet im Kompetenzbereich „Schreiben – Schreibstrategien nutzen“, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind,

- Pro- und Kontra-Argumente zu einem vorgegebenen Thema zu erkennen und in ein Gliederungsraster einzubringen,
- vorgegebenen Argumenten Belege und Beispiele hinzuzufügen,
- eigene Pro- und Kontra-Argumente zu finden und mit Belegen bzw. Beispielen zu illustrieren,
- einen vorgegebenen tabellarischen Schreibplan sachgerecht auszufüllen und bei der Niederschrift einzuhalten sowie
- bei der Niederschrift Ausdruck, Schreibfunktion und sprachliche Korrektheit zu berücksichtigen.

Keine ausdrückliche Berücksichtigung in der Prüfung findet die Teilstrategie „Texte überarbeiten“, was jedoch umsetzungspraktische Gründe hat und nicht als Hinweis darauf betrachtet werden sollte, dass Überarbeitungen von der P10 Deutsch als irrelevant betrachtet würden. Im Gegenteil wird die Überarbeitung von Texten in der schreibdidaktischen Fachliteratur mit überwältigender Einhelligkeit als ebenso wichtiger wie in der Praxis vernachlässigter Teil des Arbeitsprozesses gekennzeichnet, weshalb wir ihm auch in diesen Unterrichts Anregungen einen prominenten Platz einräumen. Aus diesen Überlegungen ergeben sich die folgenden Teilbereiche:

1. Eine textgebundene Erörterung planen (Durcharbeitung, Übung)
Hier reaktivieren wir im Wesentlichen die Kompetenzen, die in der frühen Sekundarstufe entwickelt wurden. Die Darstellung knüpft eng an die Unterrichtseinheit an, die in der Vorgängerpublikation ([Handreichungen, S. 115–149](#)) entwickelt wurde, und geht von dort aus einige wenige, aber wichtige Planungsschritte zur Konzeption einer Erörterung weiter.
2. Eine textgebundene Erörterung verfassen (Problemlösung)
In diesem Teilbereich liegt der Kernpunkt der Kompetenzentwicklung, der die Argumentanalyse der Textvorlage zu einem möglichst überzeugenden Erörterungstext fortführt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Textgestaltung, da die Schülerinnen und Schüler auf die umfassende Planung aus Teilbereich 1 zurückgreifen können.
3. Eine textgebundene Erörterung überarbeiten (Durcharbeitung, Übung)
An dieser Stelle schlagen wir eine besondere Art der Durcharbeitung vor, bei der die Schülerinnen und Schüler die erworbenen analytischen Kompetenzen gegenseitig auf ihre eigenen Texte anwenden und damit in die Lage versetzt werden, einander ein fundierteres Feedback zur erlangten Textqualität zu geben, als dies mit herkömmlichen Überarbeitungsmethoden möglich ist.

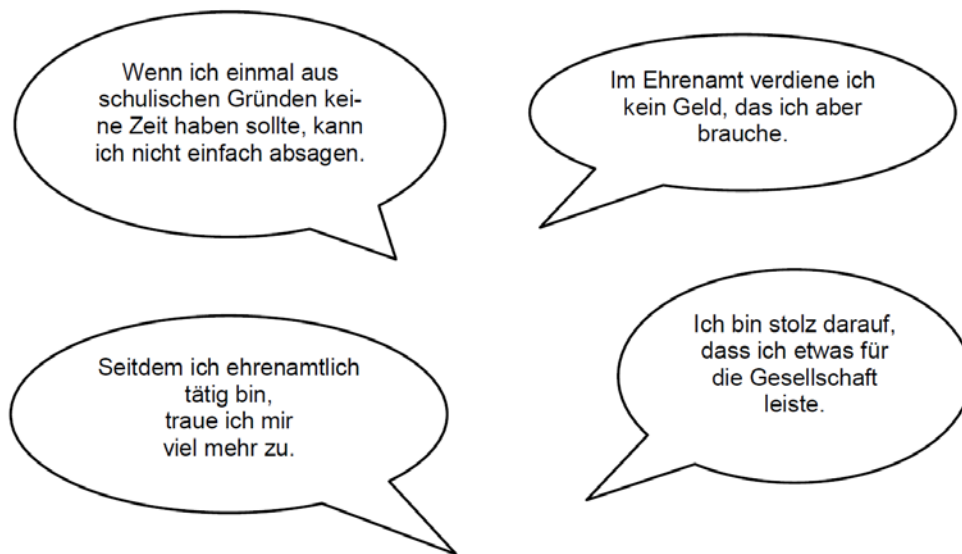


Abb. 51: Aufgabenbeispiel P10 2019 - Die Stimuli für die Erarbeitung der Erörterung (Hier zum Thema: „Sollte man ein Ehrenamt ausüben?“) sind außerhalb der gymnasialen Prüfungsversion bereits stark aufbereitet. Die erforderliche Bearbeitung ist damit einfacher als bei einer klassischen textgebundenen Erörterung. Dieser Umstand entspricht dem Prinzip, dass die Aufgaben, die auf eine Prüfung vorbereiten, schwerer sein sollten als die Prüfung selbst.

Mögliche Themen und Unterrichtsmaterialien

Textgebundene Erörterungen leben von der kontroversen Problemstellung und verlieren ihre Bedeutung, wenn die zu erörternde Thematik den Schülerinnen und Schülern unproblematisch oder belanglos erscheint. Aus diesem Grund bieten sich strittige Themen der aktuellen gesellschaftlichen oder politischen Entwicklung durchaus als Erörterungsthemen an, zumal sie in der Presse und in einschlägigen Internetquellen einen umfassenden Fundus aktueller Textstimuli bieten. Allerdings bergen gerade brisante politische Fragen die Gefahr der thematischen Eskalation, bei der die erörternde Auseinandersetzung zur Nebensache und die Verteidigung der persönlichen Haltung zum Hauptpunkt werden, was dem sprachlichen Lernprozess durchaus abträglich sein kann.

Dennoch sind es gerade die emotional aufgeladenen Themen der gesellschaftlichen Debatte, die einer methodisch geleiteten Aufarbeitung und einer überlegten, erörternden Auseinandersetzung besonders bedürfen. Wo, wenn nicht hier, sollten Schülerinnen und Schüler in eine Kultur der abwägenden, argumentgestützten Auseinandersetzung eingeführt werden, die zur reflektierten, respektvollen Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs befähigt?

Als Kompromiss zwischen diesen beiden polaren Erwägungen bietet es sich an, durchaus gesellschafts- und kulturpolitische Themen auszuwählen und die Wahl ggf. auch mit der Lerngruppe abzustimmen, aber hochbrisante politische Themen zu meiden, um den Schülerinnen und Schülern die nüchtern-argumentative Perspektive auf das zu erörternde Problem nicht übermäßig zu erschweren. Die Entscheidung gegen allzu heikle Themen darf mit dieser Begründung durchaus auch mit der Lerngruppe geteilt werden – erst recht, wenn Sie in Aussicht stellen, in der folgenden Jahrgangsstufe auch zu brisanteren Themen voranzuschreiten, wenn die Schülerinnen und Schüler die methodische Erarbeitung eines Standpunktes erlernt und internalisiert haben.

Zu warnen ist hingegen vor vermeintlich „schülernahen“ Themen wie *Handyverbot*, *Computerspielen* oder *Schuluniformen* etc., die bei Lernenden am Ende der Sekundarstufe erfahrungsgemäß eher das Gefühl hervorrufen, für unmündig gehalten zu werden. Auch Themen, die Schülerinnen und Schüler tatsächlich persönlich betreffen (z. B. Beziehungsprobleme), sind nicht immer zwingend für die Erörterung im Unterricht geeignet, weil Lernende echte persönliche Fragen eher ungern vor der Lehrkraft oder im Plenum ihrer Gruppenmitglieder erörtern. Da auch solche Themen häufig emotional aufgeladen sind, sollten sie sorgfältig auf ihre Eignung geprüft und nur bei entsprechendem Vertrauensverhältnis zur Lehrkraft wie innerhalb der Lerngruppe gewählt werden.

Ist das Thema bestimmt, hat sich eine günstige Möglichkeit zur Generierung von Textvorlagen passender Länge und angemessenen Schwierigkeitsgrades durch die Entwicklung künstlicher generativer Netzwerke wie GPT oder LLaMA ergeben, da diese Webservices gut geeignet sind, komplexe meinungsbasierte Texte auf ein für Schülerinnen und Schüler verarbeitbares Komplexitätsmaß zu kürzen. Für eine textgebundene Erörterung, in der die Argumentation der Textvorlage wirklich eingängig untersucht, beurteilt und mit eigenen Argumenten beantwortet wird, ist der Leitartikel der Tageszeitung oder der Fachzeitschrift in der Regel deutlich zu lang. KI-Angebote machen daraus auf Wunsch brauchbare Zusammenfassungen, in denen die wesentlichen argumentativen Stränge durchaus erhalten bleiben. Sie erfordern allerdings stets die Nachprüfung, ob wirklich alle angeführten Tatsachen sachgerecht übernommen wurden.

Teilbereich 1: Eine textgebundene Erörterung planen (Durcharbeitung, Übung)

Im ersten Teilbereich der Unterrichts Anregungen greifen wir gezielt auf die methodischen Kenntnisse zurück, die die Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtsreihe der Vorgängerpublikation (s. o.) erworben haben, und führen diese zu einem konkreten Schreibplan weiter. Der vorrangig reaktivierende Charakter dieses Teilbereiches ist auch der Grund für die zunächst paradox scheinende Situation, dass wir mit einer Durcharbeitungs- und Übungsphase beginnen und erst im Anschluss auf die Problemlösung zu sprechen kommen. In diesem Sinne formulieren wir das folgende Ziel:

Die Schülerinnen und Schüler analysieren einen argumentierenden Text im Hinblick auf seine kausale Struktur und führen die Analyseergebnisse zu einem Schreibplan aus.

In den Unterrichts Anregungen für die 8. Jahrgangsstufe war der Vorschlag unterbreitet worden, kausale Strukturen in einer Netzwerkdarstellung wiederzugeben, bei der alle wesentlichen argumentativen Schritte – also sowohl die Behauptungen als auch die Begründungen – als Knoten dargestellt werden, die mit dem Operator „daraus folgt“ (als Pfeil dargestellt) verbunden sind (vgl. Abb. 52). Beispiele für solche Analysen argumentierender Leserbriefe finden sich in der Vorgängerpublikation ([Handreichungen, S. 124–126](#)¹³). Kern ihrer Funktionalität ist der Umstand, dass Begründungen selbst nichts anderes als behauptende Aussagen sind, die ggf. ihrerseits durch weitere Argumente gestützt werden müssen. Damit ergeben sich kausale Ketten, die in der zentralen These des Textes münden.

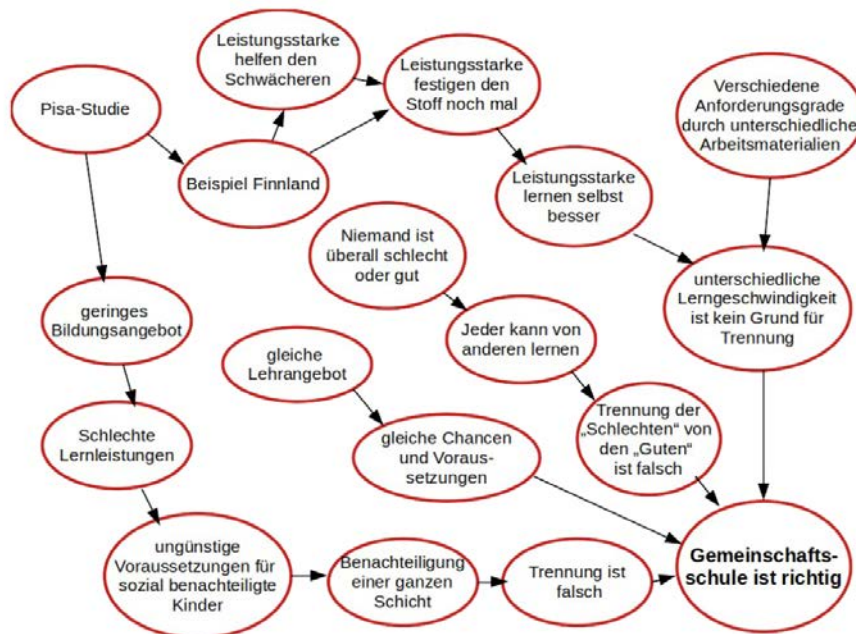


Abb. 52: Beispiel für ein argumentatives Netzwerk zu einem Leserbrief über die Gemeinschaftsschule, Auszug aus der Vorgängerpublikation (Handreichungen 2023, S. 125)

¹³ Die zugehörigen Texte sind ebd auf S. 130–131 zu finden.

Ausgehend von diesen Vorarbeiten zeigt sich rasch, dass bedeutende Teile der Textplanung bereits erledigt sind, da die argumentative Analyse gewährleistet, dass die Schülerinnen und Schüler die Argumentationsstruktur verstanden und in ihrer kausalen Logik durchdrungen haben. Indem die Verbindung zwischen den argumentativen Teilschritten immer als „daraus folgt“ operationalisiert ist, können die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Analysen dabei leicht selbst überprüfen, indem sie testen, ob mit diesem Operator plausibel von der Begründung auf die Behauptung zu schließen ist. Darüber hinaus lädt die Netzwerkdarstellung dazu ein, die Argumente der Textvorlage bereits sprachlich so weit zu kürzen, dass sie in der Darstellung praktikabel bleiben. Indem die Schülerinnen und Schüler anschließend mit ihrem Netzwerk und nur bei Bedarf mit der Textvorlage weiterarbeiten, wird gewährleistet, dass sie den Ausgangstext nicht zu stark im Wortlaut übernehmen.

Um die Argumentanalyse zu einem Schreibplan weiterzuführen, sind zwei wesentliche Schritte erforderlich, die auch von den Aufgaben der P10 Deutsch gefordert werden:

1. Die Schülerinnen und Schüler müssen in der Lage sein, die Argumentation an wesentlichen Stellen durch Belege und Beispiele zu illustrieren.
2. Die Schülerinnen und Schüler müssen die einzelnen Argumentationsschritte kritisch prüfen und um zusätzliche Pro- bzw. Kontraargumente ergänzen.

Einen dritten Planungsschritt, nämlich den der Anordnung der Argumente, verlagern wir an dieser Stelle in Teilbereich 2, obwohl er seiner Logik nach ebenfalls zur Planung gehört. Allerdings verfolgt die Anordnung der Argumente vorrangig rhetorisch-strategische Ziele und ist damit näher an Fragen der Textgestaltung, während die hier zusammengestellten Planungsschritte eher die argumentative Logik betreffen.

Aufgabe:
Vervollständigen Sie den nachfolgenden Schreibplan in Form eines Gliederungsrasters. Gehen Sie dabei wie folgt vor:

- a) Entscheiden Sie, welche der beiden vorgegebenen Positionen Sie als These und Gegenthese verwenden wollen. Streichen Sie die jeweils für Ihren Schreibplan nicht zutreffende These und Gegenthese durch.
- b) Leiten Sie aus den vorgegebenen **Meinungen** zwei Pro- und zwei Kontra-**Argumente** ab.
- c) Stützen Sie die Argumente mit jeweils einem Beleg oder Beispiel. Sie müssen dabei auch auf Ihr Alltagswissen und eigene Erfahrungen zurückgreifen.
- ★ d) Formulieren Sie noch ein weiteres Pro- und Kontra-Argument und stützen Sie jedes mit einem eigenen Beleg oder Beispiel.
- e) Ergänzen Sie stichwortartig Ihre Überlegungen für Einleitung und Schluss des Artikels, wobei der Schluss Ihre Meinung widerspiegeln soll.
- ★ f) Ziehen Sie ein Fazit und formulieren Sie dementsprechend eine Empfehlung.

Abb. 53: Aufgabenbeispiel P10 2019 - Der genauen und an einem vorgegebenen Raster orientierten Textplanung wird in der Prüfung des Kompetenzbereichs „Schreiben – Schreibstrategien nutzen“ ein hoher Stellenwert eingeräumt.

Für beide Planungsschritte bildet das argumentative Netzwerk eine günstige Vorlage, da die grafische Struktur eine Erweiterung um Belege und Beispiele bzw. weitere (Gegen-)Argumente erlaubt. Um der grafischen Logik der Netzwerkstruktur zu folgen, können Belege und Beispiele in diejenigen argumentativen Knoten eingefügt werden, für die sie eine Veranschaulichung darstellen. Zusätzliche Argumente werden hingegen als zusätzliche Knoten im Netzwerk realisiert und jeweils an denjenigen Knoten angefügt, auf die sie sich beziehen. Indem dabei stützende Argumente weiterhin als „daraus folgt“-Pfeil dargestellt werden, bleibt die logische Überprüfbarkeit des Gesamtnetzwerkes erhalten: Die Schülerinnen und Schüler können jederzeit selbst prüfen, ob ihre zusätzlichen Argumente logisch stimmig in das Netzwerk eingefügt wurden. Gegenargumente werden in analoger Weise eingefügt, erhalten jedoch ein anderes Verknüpfungssymbol, beispielsweise einen roten Blitz, der die Bedeutung „das spricht gegen“ symbolisiert (vgl. Abb. 54).

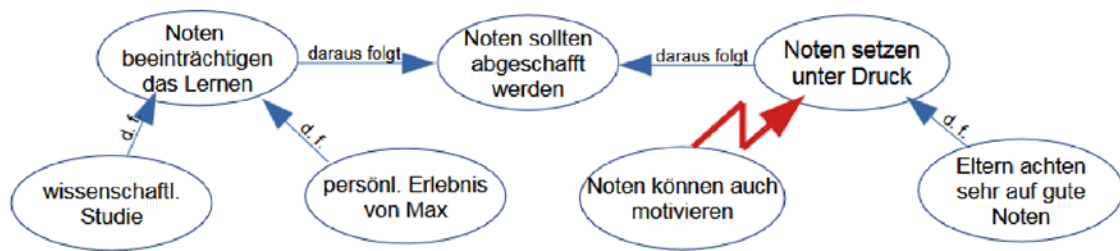


Abb. 54: Beispielnetzwerk mit Pro- und Kontraargumenten (aus Handreichungen 2023, S. 121).

Für die Erarbeitung beider Teilschritte bieten sich im Unterricht Partner- oder Gruppenarbeitsphasen an, da die Findung guter Beispiele und möglicher Zusatz- oder Gegenargumente von überzeugenden Ideen abhängt, die sich nicht erzwingen lassen. Im Gespräch hingegen finden die Schülerinnen und Schüler in der Regel rasch illustrative Belege und weitere Argumente, die für den thematischen Kontext relevant sind. Da es bei der Umsetzung im Unterricht empfehlenswert ist, die Schritte Planung, Niederschrift und Überarbeitung an mehreren argumentativen Texten zu wiederholen, kann die Selbstständigkeit der Erarbeitung schrittweise erhöht werden, indem die ersten Planungen im Schutz der Gruppe, spätere hingegen in Partner- und schließlich in Einzelarbeit erfolgen.

Günstigenfalls ist die netzwerkartige Umsetzung der Argumentanalyse grafisch so großzügig erfolgt, dass sowohl die Beispiele als auch die zusätzlichen Argumente und Gegenargumente gut in die Netzwerkdarstellung eingefügt werden können. Sollte das nicht der Fall sein, hilft eine Art Indexsystem, bei dem die Schülerinnen und Schüler durch Zahlen diejenigen Stellen im Netzwerk markieren, an denen sie Belege und Argumente einfügen wollen, während sie den zugehörigen Text an anderer Stelle, ggf. auf einem Extrablatt, notieren.

Teilbereich 2: Eine textgebundene Erörterung verfassen (Problemlösung)

In diesem Teilbereich befassen wir uns mit der Ausgestaltung der Erörterung auf der Grundlage des zuvor entwickelten Schreibplans. Dazu müssen neben der Anordnung der Argumente insbesondere Einleitung und Schluss gestaltet werden. Darüber hinaus sammeln wir methodische Anregungen für den Prozess der Ausformulierung zu einem zusammenhängenden Fließtext und formulieren daher das folgende Ziel:

Die Schülerinnen und Schüler verfassen eine vollständige textgebundene Erörterung, mit der sie auf der Grundlage der Analyse einer Textvorlage ihre begründete Meinung zu einem vorgegebenen Thema schriftlich niederlegen.

Ausgangspunkt der Erarbeitung ist die argumentative Analyse aus Teilbereich 1, die bereits um Belege und Beispiele sowie kontextualisierende Argumente und Gegenargumente ergänzt wurde. Als Schritte zur Ausgestaltung bleibt demnach vor allem, die Anordnung der Argumente zu überlegen, bevor der Hauptteil der Erörterung verfasst werden kann. Wir untersuchen diesen Punkt zuerst und widmen uns im Anschluss der Gestaltung von Einleitung und Schluss. Die Gründe für diese Vorgehensweise werden später dargelegt.

In der Didaktik werden zwei typische Gliederungen für Erörterungen diskutiert, die unter dem Namen „Sanduhr“ und „Ping-Pong“ bekannt sind. Beim Sanduhr-Prinzip der Erörterung werden zunächst alle Gegenargumente zur eigenen Auffassung dargestellt, wobei mit dem stärksten Argument begonnen und mit dem schwächsten geendet wird. Anschließend werden die Argumente angeführt, die für die eigene Position sprechen, wobei die Anordnung nun genau umgekehrt ist und mit dem stärksten Argument endet. Der Grund für diese Anordnung ist rhetorischer Natur und macht sich zunutze, dass Argumente beim Adressaten umso stärker in Erinnerung bleiben, je später sie im Text erwähnt werden. Deshalb sollten starke Kontraargumente möglichst früh, starke Proargumente hingegen möglichst spät genannt werden. Nachteil der Methode ist, dass die Argumentation damit quer zur thematischen Struktur des Untersuchungsgegenstandes liegt, denn häufig lässt sich ein Thema in mehrere Unterthemen gliedern, für welche sowohl Pro- als auch Kontraargumente anzuführen sind. Auch die gegenseitige Bezugnahme von Pro- und Kontraargumenten wird in der Sanduhr-Methode schwierig und zwingt bei der Textgestaltung zu Verweisen auf vorher angesprochene Thematiken. In der textgebundenen Erörterung kommt als weiterer Nachteil hinzu, dass die Struktur der Textvorlage nicht übernommen werden kann und die Beziehung zum Erörterungstext schwerer nachvollziehbar wird.

Gliederungsraster:

1. Einleitung		
601	Schreibanlass / aktueller Anlass	_/ 1 P.
602	Hinführung zum Thema	_/ 1 P.
2. Hauptteil		
	These <u>oder</u> Gegenthese	Die Ausübung eines Ehrenamtes ist erstrebenswert. Das Ausüben eines Ehrenamtes ist abzulehnen.
603	1. Argument	• / 1 P.
604	Beleg / Beispiel	• / 1 P.
605	2. Argument	• / 1 P.
606	Beleg / Beispiel	• / 1 P.
* 607	3. Argument	• / 1 P.

Abb. 55: Aufgabenbeispiel P10 2019 - Das Gliederungsraster für die Erörterung (hier nur der Anfang) macht klare Vorgaben zur Struktur des erwarteten Textes und ist damit etwas leichter, aber auch etwas wirklichkeitsferner als die Aufgaben, die wir zur Vorbereitung stellen.

In der Ping-Pong-Methode werden zahlreiche dieser Nachteile umgangen, indem die Thematik in Teilthemen aufgliedert wird, für welche alle erforderlichen Pro- und Kontraargumente mehr oder weniger abwechselnd vorgebracht werden (daher der Name). Die Teilthemen wiederum können entweder der Reihenfolge der Textvorlage folgen oder nach Maßgabe ihres argumentativen Gewichts angeordnet werden, wobei wiederum diejenigen Themen weit hinten stehen sollten, deren argumentatives Gewicht besonders stark für die eigene Auffassung spricht. Vorteil der Methode ist, dass die thematische Struktur des Untersuchungsgegenstandes transparent bleibt. Der Nachteil ist, dass die Gestaltung zusätzliche Schwierigkeiten birgt, weil der Bezug zum aktuellen Teilthema nachvollziehbar ausgearbeitet werden muss und weniger deutlich wird, auf welcher Seite der Verfasser sich einordnet. Für textgebundene Erörterungen ist eine Orientierung an der Ping-Pong-Methode dennoch zu bevorzugen, weil der überwiegende Teil der Textvorlagen nach thematischen Schwerpunkten geordnet sein dürfte und eine Übernahme dieser Struktur die Orientierung und die Beziehung zum Erörterungstext erleichtert.

Ausgehend von der argumentativen Analyse aus Teilbereich 1 ist die Anordnung nach Maßgabe der Ping-Pong-Methode besonders einfach, da letztlich nur die Reihenfolge der einzelnen argumentativen Ketten festgelegt werden muss, aus denen die Textvorlage besteht. Die Ketten selbst hingegen bilden bereits in sich eine schlüssige Struktur, die nicht aufgetrennt, sondern in der Erörterung nachvollziehbar zusammenfassend wiedergegeben werden sollte. Da viele argumentative Texte aus wenigen, aber dafür längeren argumentativen Ketten bestehen, ist die Bestimmung der Grundgliederung in der Regel wenig problematisch. Sie kann entweder nach rhetorischen Prinzipien erfolgen, also die für den Verfasser wichtigsten Argumente weit nach hinten bringen, oder auch der Anordnung der Textvorlage folgen. Letzteres ist insbesondere bei leistungsschwachen Lerngruppen zu bevorzugen, weil es eine leichtere Orientierung und schriftsprachliche Umsetzung ermöglicht, während sich leistungsstarke Schülerinnen und Schüler daran wagen können, die Struktur der Textvorlage zugunsten des Schreibziels (Überzeugung der Adressaten vom eigenen Standpunkt) aufzulösen und einer rhetorischen Überformung zu unterziehen.

Bei der Darstellung der einzelnen argumentativen Ketten wird in der Regel in umgekehrter Richtung der verbindenden Pfeile vorgegangen, sodass auf die Behauptung eine oder mehrere Begründungen folgen, die ihrerseits weiter begründet werden usw. Eine genau umgekehrte Vorgehensweise, bei der die argumentative Kette quasi vom letzten Argument nach vorn aufgerollt wird, ist denkbar, aber schwierig in der sprachlichen Umsetzung, weil damit lange unklar bleibt, worauf die Argumentation eigentlich hinausläuft.

Beim Einbezug eigener Belege, Beispiele und (Gegen-)Argumente stellen sich ganz ähnliche Gestaltungsschwierigkeiten wie bei der Gesamtanlage der Erörterung:

- Einerseits kann zunächst der gesamte Argumentationsstrang der Textvorlage deutlich gemacht werden, der anschließend durch die eigenen Belege und Argumente ergänzt wird. Dies hat den Vorteil, dass leicht klar wird, was Fremdtex und was eigene Ergänzung ist. Allerdings nötigt es zur Verwendung von sprachlichen Rückverweisen auf vorher Dargestelltes.
- Andererseits können Belege und Zusatzargumente jeweils an der Stelle eingefügt werden, wo sie an die argumentative Struktur der Textvorlage anknüpfen. Das bringt den Vorteil der thematischen Kohärenz, aber gleichzeitig die Schwierigkeit, dass mit geeigneten Formulierungen und Darstellungstechniken transparent gemacht werden muss, was aus der Textvorlage stammt und was eigene Ergänzung ist. Eine sichere Verwendung indirekter Wiedergabe- und Zitiertechniken ist hierfür die beste Voraussetzung.
- Schließlich ist eine hybride Darstellungsform denkbar, bei der Belege und Beispiele unmittelbar an die Argumente der Vorlage angeknüpft werden, während die Darstellung zusätzlicher Argumente im Anschluss erfolgt. Diese Vorgehensweise nutzt die Vorteile beider o. g. Vorgehensweisen und mildert die Nachteile: Die illustrativen Beispiele werden unmittelbar im Kontext der Argumentation angebracht, was ihre Wirkung steigert. Die zusätzlichen (Gegen-)Argumente hingegen leiten bereits in eine Art Bewertung des argumentativen Gewichts der Textvorlage über und bleiben, da sie am Ende der Darstellungskette stehen, besonders stark in Erinnerung.

Für die Umsetzung im Unterricht sollten die bisher erörterten rhetorischen und textgestalterischen Grundgedanken unbedingt mit den Schülerinnen und Schülern geteilt werden. Ein Unterricht, der lediglich die verschiedenen Anordnungsmöglichkeiten vermittelt, ohne auf die zugehörigen Wirkungsabsichten sowie die Vor- und Nachteile bei der Umsetzung hinzuweisen, bleibt auf halber Strecke stehen und verwehrt den Schülerinnen und Schülern die textgestalterisch wichtigsten Einsichten. Sorgen Sie deshalb unbedingt dafür, dass der Lerngruppe die Gedanken hinter den verschiedenen Gliederungsideen klar wird.

Da der Kern der Textausarbeitung, die eigentliche Niederschrift, kaum anders als in Einzelarbeit bewerkstelligt werden kann, sollte im Unterricht auf die Möglichkeit zur Segmentierung und Reflexion des Arbeitsprozesses Wert gelegt werden. Das kann beispielsweise mit Vorgehensweisen wie den folgenden geschehen:

- Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten zunächst nur einen einzelnen argumentativen Schritt schriftlich, ggf. zusammen mit der Darstellung eines illustrierenden Beleges.
- Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten einen gemeinsam vereinbarten Teil der Textvorlage gezielt in zwei verschiedenen Formen, nämlich einmal, indem die Argumentation des Textes im Ganzen vorgestellt und anschließend mit Belegen und Zusatzargumenten ergänzt wird, ein anderes Mal, indem die selbst eingebrachten Zusätze direkt in die Darstellung der Textvorlage eingefügt werden. Im Anschluss werden die Wirkungen beider Vorgehensweisen verglichen und Schwierigkeiten bei der Gestaltung diskutiert.
- Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten die Textvorlage in Gruppenarbeit, wobei jedes Gruppenmitglied nur eine Argumentationskette ausführt. Die entstandenen Teiltex te werden im Anschluss untereinander ausgetauscht und beurteilt.
- Die Schülerinnen und Schüler untersuchen die Ausarbeitung eines Gruppenmitgliedes im Hinblick auf die gewählte Anordnung, wählen anschließend gezielt eine andere Gestaltungsmöglichkeit und schreiben den Text um.

Einleitung und Schluss können – und sollten – mindestens in den Übungserörterungen nach Ausarbeitung des Hauptteils erarbeitet werden. Das hat den Vorteil, dass die Schülerinnen und Schüler genauer wissen, worauf ihr Text eigentlich hinausläuft. Denn gerade bei denjenigen, die die Erörterung ernst nehmen, kann die argumentative Auseinandersetzung durchaus zu Veränderungen der Sichtweisen führen, die bei der Gestaltung einer guten Einleitung berücksichtigt werden sollten.

Für die Erarbeitung von Einleitung und Schluss ist es zunächst wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler die Funktion dieser beiden wichtigen Textteile verstehen. Viele Unterrichtsreihen zum Schreiben machen zwar klare Vorgaben, was in eine Einleitung und einen Schluss gehört, beantworten aber ausgerechnet diese wichtige Frage nicht. Das ist durchaus bedauerlich, weil die Schülerinnen und Schüler damit die Aufgabe bekommen, eine Form einzuhalten, deren Zweck ihnen möglicherweise unbekannt bleibt.

Gute Einleitungen erlauben es den Lesenden, sich ein Bild darüber zu machen, was sie im folgenden Text zu erwarten haben. Bei textgebundenen Erörterungen ergeben sich aus dieser Zweckbestimmung die beiden wesentlichen Bestandteile der Einleitung, nämlich einerseits die Charakterisierung des Themas und des Problems, das es zu erörtern gilt, und andererseits die Benennung und Kennzeichnung der Textvorlage, anhand derer die Erörterung erfolgt.

Die Textvorlage wird in der Regel über die W-Fragen charakterisiert: Wer hat sich wann und in welchem Zusammenhang zu welchem Thema geäußert und wo ist dieser Text nachzulesen. Grundsätzlich dienen die W-Fragen damit der Nachprüfbarkeit der Darstellung und erfüllen so wissenschaftspropädeutische Funktionen.

Für die Charakterisierung des Themas bzw. des Problems gibt es einige klassische Methoden, die den Schülerinnen und Schülern bekannt sein sollten. Dazu gehören beispielsweise:

- *ab ovo*:
Diese Wortgruppe bedeutet „aus dem Ei“ und umschreibt, dass das Thema aus allgemeinen Fragen hergeleitet wird. Wie bei einem Trichter wird es dabei schrittweise immer mehr eingeeengt, bis es zur eigentlichen Erörterungsfrage kommt.
- *medias in res*:
Das genaue Gegenteil beabsichtigen Einleitungen, die „mitten in die Sache“ springen, beispielsweise durch Nennung konkreter Fakten, Entwicklungen und problemrelevanter Zusammenhänge.
- *Fallbeispiel*:
Eine im Journalismus weit verbreitete Methode ist es, das Problem an einem konkreten Beispiel zu illustrieren, weil Beispiele für die Adressaten in der Regel gut nachvollziehbar sind. Günstigstenfalls wird das Beispiel im Schluss wieder aufgegriffen und bildet so einen Rahmen.
- *Persönlicher Bezug*:
Eine besondere Art des Fallbeispiels ist es, sich selbst und die eigene Beziehung zum Thema an den Anfang der Erörterung zu stellen und damit die Auseinandersetzung in besonderer Weise persönlich zu motivieren.
- *Zitat*:
Ebenfalls häufig anzutreffen ist die Methode, von einem einschlägigen Zitat, Sinnspruch oder anderweitig geflügelten Wort auszugehen und von dort aus die Problematik zu entwickeln. Je nachdem, wie passend das Zitat für die Problemfrage ist, erfolgt die weitere Hinführung entweder nach dem *ab-ovo*- oder dem *medias-in-res*-Schema.
- *Problemfrage*:
Schließlich ist es auch möglich, die Problematik in einer konkreten Frage kulminieren zu lassen. Da diese Frage meist bereits die gesamte Thematik zusammenfasst, ist diese Vorgehensweise stark mit der Vorgehensweise *medias in res* verwandt.

Es lohnt sich, mit Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Einleitungen auszuprobieren und ihre Wirkung zu diskutieren. In der P10 Deutsch sind die Anforderungen an die Einleitung zwar vergleichsweise eng, indem der Schreibanlass sowie eine Hinführung zum Thema erwartet werden, was sich mit einer Kombination aus mehreren der klassischen

Einleitungen umsetzen lässt (etwa „Persönlicher Bezug“ plus „Problemfrage“). Die Beziehung zwischen den Anforderungen der P10 und den klassischen Einleitungen kann gewinnbringend zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Hingegen wäre es schade, den Schülerinnen und Schülern nur diejenige Einleitungsmethode zu vermitteln, die in der P10 Punkte bringt, denn das Bestehen der Prüfung sollte nicht Zweck des Unterrichts, sondern Indikator seines Erfolges sein.

Für den Schluss gilt, dass die aufgeworfene Problematik der Einleitung eine Antwort erfahren sollte, wobei üblicherweise die wichtigsten Erwägungen zu dieser Antwort noch einmal summarisch wiederholt werden. Als Faustregel zur Prüfung der Funktionalität von Einleitung und Schluss gilt, dass ein Adressat, der nur Einleitung und Schluss lesen würde, in der Lage sein sollte, anzugeben, wo das Problem liegt und wie es gelöst werden kann, aber nicht zwingend, warum die im Schluss dargestellte Lösung nach Auffassung des Verfassers die sinnvollste Lösung ist.

In der P10 Deutsch werden für den Schluss eine persönliche Meinung, ein Fazit und eine Empfehlung erwartet. Dabei umfasst die persönliche Meinung die Stellungnahme zur anfangs aufgeworfenen Problematik und das Fazit die zusammenfassende Nennung der wichtigsten Gründe. Die abschließende Empfehlung ist kein zwingendes Merkmal erörternder Texte, ergibt sich aber aus der Überlegung, dass argumentative Abwägungen in der Regel kein Selbstzweck sind, sondern Entscheidungen begründen. Auf diesen handlungsleitenden Aspekt der Argumentation weist diese Anforderung hin.

Teilbereich 3: Eine textgebundene Erörterung überarbeiten (Durcharbeitung, Übung)

Wie oben erwähnt, spielen Textüberarbeitungen in der schulischen Schreibpraxis zu Unrecht eine zu geringe Rolle. Viele Lehrkräfte verteidigen den Verzicht auf ausgedehntere Überarbeitungsphasen mit der Erfahrung, dass Überarbeitungen nur ungern begonnen werden, sich im Wesentlichen in der mehr oder weniger geglückten Korrektur von Rechtschreibung, Grammatik und kleineren Ausdrucksmängeln erschöpfen und sich damit insgesamt als wenig ergiebig erweisen. Auch in Schreibkonferenzen, in denen die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig ihre Texte vorstellen und einander Überarbeitungshinweise geben sollen, sind die Rückmeldungen oft zu oberflächlich und insgesamt wenig hilfreich, weil die Lernenden die wesentlichen Schwächen der anderen Texte entweder nicht sehen oder nicht nennen wollen, um ihre Gruppenmitglieder nicht bloßzustellen.

So richtig diese Erfahrungswerte sein mögen, zeugen sie doch eher von der Ungeübtheit der Schülerinnen und Schüler mit Überarbeitungen, die mindestens zum Teil durch regelmäßige Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Texten überwunden werden könnte. Zwar verlangt eine konstruktive und präzise Rückmeldung zu den Stärken und Schwächen eines Textes tatsächlich oft mehr Textkompetenz, als viele Schülerinnen und Schüler aufzubringen vermögen, doch lässt sich auch dieser Aspekt durch Erfahrung mit regelmäßigen Rückmelde- und Überarbeitungsphasen ändern.

Hilfreiche Überarbeitungsphasen ermöglichen es, dass Schülerinnen und Schüler eigene bzw. die Texte ihrer Lerngruppenmitglieder selbst als Leserinnen und Leser erleben. Für Selbstkorrekturen sollte dazu nach Möglichkeit eine längere Zeit (einige Tage, günstigstenfalls sogar eine Woche) zwischen Niederschrift und Überarbeitung liegen, weil in dieser Zeit der eigene Text fremd wird, die Verfasserin bzw. der Verfasser ihn mit den Augen eines Adressaten lesen kann und dadurch in der Lage ist, zu beurteilen, wo die Argumentation überzeugend funktioniert und wo nicht.

Für textgebundene Erörterungen bietet sich eine interessante zusätzliche Überarbeitungsmöglichkeit an, sofern Sie den Anregungen der letzten Teilbereiche gefolgt sind. Sie macht sich zunutze, dass der Erörterungstext selbst ja wiederum die Vorlage einer argumentativen Analyse bilden kann, sodass wir das folgende Ziel formulieren können:

Die Schülerinnen und Schüler geben einander Rückmeldung über ihre Erörterungen, indem sie diese selbst zum Gegenstand einer argumentativen Analyse machen.

Der Ansatz, den Erörterungstext einer Mitschülerin bzw. eines Mitschülers als Grundlage einer argumentativen Analyse zu machen und damit gewissermaßen eine Erörterung zu erörtern, klingt zunächst gewagt, wird aber von den Schülerinnen und Schülern in der Regel gern und mit Erfolg angenommen, sofern ihnen die Gründe und Vorteile dieser Vorgehensweise deutlich werden. Diese bestehen insbesondere darin,

- dass die Schülerinnen und Schüler über eine Thematik schreiben, mit der sie bereits vertraut sind, und sich daher stärker auf das Wie als auf das Was fokussieren können,

- dass die Schülerinnen und Schüler sich als Verfasserinnen und Verfasser ernst genommen fühlen, da ihr Text von anderen gelesen und untersucht wird,
- dass die Schülerinnen und Schüler die Lösungen anderer kennen lernen, sich durch Anwendung der erlernten analytischen Methodik tief mit der Textstruktur auseinandersetzen und damit genauer herausstellen können, wie die gelesene Erörterung aufgebaut und inwieweit dieser Aufbau funktional ist,
- dass die Schülerinnen und Schüler aus der Analyse, die über ihre Erörterung geschrieben wird, die Vorzüge und Baustellen ihrer Erarbeitung abschätzen können, und schließlich
- dass die ersten Schritte bei der Erarbeitung einer textgebundenen Erörterung ein weiteres Mal durchgearbeitet werden.

Die Umsetzung im Unterricht ist vergleichsweise leicht, da sie den bereits eingeführten Arbeitsschritten folgt (s. o.). Zuvor sollte unbedingt darauf geachtet werden, dass die Lerngruppe den Zweck der Vorgehensweise verstanden und akzeptiert hat. Ist dies der Fall, sind die Schülerinnen und Schüler in der Regel hoch motiviert, diese Form der Schreibkonferenz ernst zu nehmen. Günstigenfalls weiß die Lerngruppe bereits vor der Erarbeitung der ersten Erörterung, dass ihr Text in einer späteren Arbeitsphase zum Gegenstand einer erörternden Untersuchung wird. Sinnvoll ist es außerdem, im Vorfeld Lerntandems von Schülerinnen und Schülern zu bilden, die einander vertrauen, denn es ist durchaus eine vertrauliche Erfahrung, einer anderen Person den eigenen Text zur Analyse zu übergeben.

Auf der Grundlage der Analyse durch eine Mitschülerin bzw. einen Mitschüler sollte der Erörterungstext im Anschluss gezielt ein weiteres Mal geschrieben werden, wobei die Rückmeldungen berücksichtigt werden. Dazu empfiehlt sich eine weitere Planungsphase, in der die Schülerinnen und Schüler in ihrem Text kennzeichnen, wo sie aufgrund der Rückmeldung größere Änderungen beabsichtigen.

Die Aufgabe, eigene Texte erneut zu schreiben, wird aus naheliegenden Gründen selten enthusiastisch willkommen geheißen – schließlich ist sie mühselig und aufgrund der Bekanntheit mit dem eigenen Text wenig interessant. Auch hier kann eine zusätzliche Motivationsphase wichtige Änderungen hervorrufen. Verdeutlichen Sie dazu den Schülerinnen und Schülern, dass sich Textkompetenz auch und insbesondere im Feinschliff ergibt. Niemand wird zum Meister, ohne irgendwann auch einmal ein Meisterstück zu erarbeiten. Meisterstücke aber sind nicht nur halbwegs, sondern in allen Details gut. Sorgen Sie daher dafür, dass die Schülerinnen und Schüler auf ihren eigenen Text stolz sein wollen.

3. Unterrichts Anregung 10. Jahrgangsstufe: Eine freie Erörterung schreiben

Mit den folgenden Unterrichts Anregungen gehen wir nur einen kleinen, aber durchaus wichtigen Schritt über die bisherige Kompetenzentwicklung hinaus und öffnen die Perspektive zur freien bzw. materialgestützten Erörterung. Diese beiden einander eigentlich widersprechenden Begriffe denken wir deshalb zusammen, weil die Anforderungen der P10 Deutsch für Gymnasien in der Regel eine Art Hybrid zwischen beiden Aspekten bilden, wie wir gleich sehen werden.

Wie oben erwähnt, lohnt es sich auch außerhalb des Gymnasiums, einige Arbeitsschritte über die textgebundene Erörterung hinauszugehen, weil die zusätzlichen Anforderungen nicht neu sind, sondern nur in anderen Schwerpunkten vorliegen, dafür aber in stärkerer Weise auf die tatsächlichen Gegebenheiten der alltäglichen Lebenswelt vorbereiten. In diesem Sinne ist die Durcharbeitung expliziter Schwerpunkt der folgenden Anregungen, in denen weniger neue als vielmehr zusätzliche Gesichtspunkte der Thematik dargestellt werden.

Die Ziele im Überblick

In der Prüfungsversion für Gymnasien sieht die P10 Deutsch ähnliche, aber nicht vollständig übereinstimmende Anforderungen für den Kompetenzbereich „Schreiben – Schreibstrategien nutzen“ vor wie für die anderen Schulformen. Der wesentliche Unterschied besteht darin, dass die Argumente, auf deren Grundlage der Erörterungstext verfasst werden soll, nicht mehr vorgegeben sind, sondern aus den Materialien der Leseteile selbst entwickelt werden müssen. Dabei haben die Schülerinnen und Schüler die Wahl zwischen einer Erörterungsaufgabe, die im Zusammenhang mit dem literarischen Lesetext steht, oder einer, die sich auf den bzw. die Sachtexte bezieht. In beiden Fällen sind die Lesetexte Ausgangspunkt der Aufgabenstellung und beinhalten mindestens implizit bereits Argumente, die die Schülerinnen und Schüler verwenden können und sollen. Folglich kann der resultierende Text nicht mehr als freie Erörterung im engeren

Sinne verstanden werden. Andererseits ist die Anbindung an die vorgegebenen Materialien wesentlich freier, als es für materialgestützte Erörterungen typisch ist, in denen die Aufgabenstellung in der Regel vorsieht, dass möglichst alle Materialien in quantitativ wie qualitativ angemessener Weise zu berücksichtigen sind. Diese Vorgabe macht die P10 Deutsch nicht in dieser Weise, sodass die Anforderungen in der Schwebe zwischen freier und materialgestützter Erörterung liegen.

3.5 Schreiben Sie einen Text unter dem Motto „Wahre Freundschaft – Was macht dich zur wahren Freundin/zum wahren Freund?“, in dem Sie den Romananfang von Judith Gridl vorstellen und seine Aufnahme in den Sammelband empfehlen/nicht empfehlen.

- **Fassen Sie knapp den Inhalt des Textauszuges zusammen.**
- **Nehmen Sie Stellung zu der Frage, ob der Romanauszug für den Sammelband „Wahre Freundschaft – Was macht dich zur wahren Freundin/zum wahren Freund?“ geeignet/nicht geeignet ist.**
- **Begründen Sie Ihre Entscheidung anhand der folgenden Aspekte: Thema Freundschaft, Erzähltechnik und Sprachverwendung.**

Abb. 56: Aufgabenbeispiel P10 2019 (Gym) - Die gymnasiale Prüfungsversion erwartet eine (halb-)freie Erörterung, die auf einer vorherigen Analyse entweder der literarischen oder der Sachtextvorlage aufbaut.

Auch die folgenden Unterrichts Anregungen gehen deshalb in hybrider Weise vor, indem sie sich an der Vorgehensweise für die freie Erörterung orientieren, dieser aber eine Recherche phase voranstellen, in der gleichzeitig die medialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sowie die Verwendung von Textbelegen eingeübt werden. Die anschließende Niederschrift folgt weitgehend den Gedanken der letzten Unterrichts Anregungen, sieht aber eine dezidiert digitale Erarbeitung vor und nutzt entsprechende Möglichkeiten und Wege der Überarbeitung, um damit die Vorgaben des Fachteils Deutsch des Rahmenlehrplans umzusetzen. Daraus ergeben sich die folgenden Teilbereiche:

1. Eine freie Erörterung planen (Durcharbeitung, Übung)
In der Planungsphase ergeben sich wenige, aber wichtige Veränderungen im Gegensatz zu den Unterrichts Anregungen für die 9. Jahrgangsstufe, weil die Erarbeitung der Argumente nun einer anderen Logik folgt und nicht mehr schrittweise an einer geschlossenen Textvorlage erfolgen kann.
2. Eine freie Erörterung am PC verfassen (Durcharbeitung, Übung)
In dieser Phase setzen die Schülerinnen und Schüler ihre Planungen um und nutzen dabei die Wege und Möglichkeiten digitaler Textverarbeitung, die ihnen ebenfalls aus dem Unterricht früherer Jahrgangsstufen geläufig sein sollten und hier eine gezielte Auffrischung erfahren.
3. Eine freie Erörterung überarbeiten (Übung, Anwendung)
In dieser Phase nutzen die Schülerinnen und Schüler die medialen Vorzüge der digitalen Arbeit, um einander Rückmeldung zu geben und Überarbeitungen am eigenen Text vorzunehmen.

Mögliche Unterrichtsmaterialien

Freie, allenfalls materialorientierte Aufgabenstellungen bergen ein besonderes Potenzial der Auseinandersetzung mit den eigenen Gedanken und Ideen, was zu einer stärker essayistischen Erarbeitung des vorgegebenen Themas führen kann und soll. In der P10 Deutsch werden insbesondere bei den Wahlaufgaben, die aus den literarischen Textvorlagen entwickelt werden, eher ethisch-lebensweltliche Themen gewählt (vgl. Abb. 57), die zwar durchaus eine hohe gesellschaftliche Relevanz aufweisen, aber nicht als politisch im engeren Sinne gelten können. Dieser Punkt sollte auch bei der Themenwahl für die Unterrichtsreihe berücksichtigt werden, insbesondere deshalb, weil die argumentative Recherche in den folgenden Anregungen gemäß den Anforderungen der P10 Deutsch eher flach angelegt ist, sodass komplexe Thematiken, die eine intensive Einarbeitung verlangen, eher ausgeschlossen sind.

Sollte Ihre Lerngruppe (gesellschafts-)politische Themen bevorzugen, ist es jederzeit möglich, die folgenden Unterrichts Anregungen auch daraufhin anzuwenden. Dabei sollte aber der inhaltlichen Recherche und der Sichtung der zugehörigen Quellen ein wesentlich stärkerer Stellenwert eingeräumt werden, um populistischen Verkürzungen kom-

plexer Thematiken im Unterricht keinen Raum zu geben. Eine solche Vorgehensweise ist aus den Vorgaben des Rahmenlehrplans, insbesondere auch aus den Bildungszielen, die im Teil A ausgeführt sind, durchaus ableitbar und kann damit ausdrücklich empfohlen werden, selbst wenn sie bereits über die Anforderungen der P10 Deutsch hinausgeht.

Teilbereich 1: Eine freie Erörterung planen (Durcharbeitung, Übung)

Freie Erörterungen unterscheiden sich von ihren textgebundenen Pendanten dadurch, dass die wesentlichen Argumente zu einem Thema nicht mehr vorgegeben sind, sondern selbst entwickelt werden müssen. Gemäß den Anforderungen der P10 Deutsch unterstützen wir die Argumentfindung der Schülerinnen und Schüler durch eine kurze Recherchephase und formulieren das folgende Ziel:

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln auf der Grundlage einer Internetrecherche ein argumentatives Netzwerk als Planungsraster für die nachfolgende Erörterung.

Den Aufbau argumentativer Netzwerke haben die Schülerinnen und Schüler bereits in den Unterrichts Anregungen der letzten Jahre kennen gelernt. Das Novum der Vorgehensweise bei der freien Erörterung besteht darin, dass die Argumentationsketten nicht mehr aus einem vorliegenden Text extrahiert, sondern selbst entwickelt werden müssen. Auch dafür erweist sich die oben vorgeschlagene grafische Umsetzung als gut geeignet, weil sie eine ausgezeichnete Möglichkeit bietet, die eigenen Gedanken zu entwickeln, diese mit externen Argumenten zu verknüpfen und sich damit der eigenen Auffassung zunehmend bewusst zu werden.

Die Vorgehensweise im Unterricht beginnt damit, dass die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Meinungen und Positionen zu einer vorgegebenen Problemfrage sammeln, was gut in Gruppenarbeit erfolgen kann. In einer anschließenden Plenumsphase sollten diese Positionen gemeinsam gesichtet und auf eine überschaubare Anzahl reduziert werden. Dieser Arbeitsschritt ist wichtig, um die folgende individuelle Auseinandersetzung überschaubar zu halten. Er gelingt umso besser, je konkreter die vorgegebene Thematik zuvor gewählt wurde. Im einfachsten (und insbesondere für leistungsschwächere Lerngruppen unbedingt empfehlenswerten) Fall stehen einander zwei entgegengesetzte Positionen gegenüber, die als Pole auf einem Kontinuum unterschiedlicher möglicher Meinungen gelten können.

Diese beiden gegensätzlichen Positionen bilden den Ausgangs- und Mittelpunkt des argumentativen Netzwerkes, um das herum sich nun Argumentationsketten entwickeln lassen. Auch diese Arbeitsphase kann in Gruppen- oder Partnerarbeit erfolgen, um eine möglichst reichhaltige thematische Durchdringung zu erreichen. Die Schülerinnen und Schüler überlegen, welche Argumente die vorgegebenen Positionen stützen bzw. ihnen widersprechen, und notieren diese in Kurzform als Knoten im argumentativen Netzwerk. Dabei ist sorgfältig darauf zu achten, dass jede durch Pfeil (bzw. Blitz) symbolisierte Verknüpfung als „daraus folgt“ (bzw. „das spricht gegen“) gelesen werden kann. Dadurch bleibt die logische Stringenz der Argumentation gewährleistet, die von den Schülerinnen und Schülern jederzeit selbst geprüft werden kann.

Sind die grundlegenden Argumente, die für bzw. gegen die Grundhaltungen sprechen, gefunden, wird das argumentative Netzwerk schrittweise nach außen hin erweitert. Die Schülerinnen und Schüler überlegen nun, ob die gefundenen Argumente Tatsachen beschreiben, die offenkundig und unhinterfragt gültig sind (was fast nie der Fall ist), oder ob sie ihrerseits der argumentativen Stützung bedürfen. In letzterem Fall wird überlegt, welche Argumente eigentlich für bzw. gegen die Richtigkeit der gefundenen Argumente sprechen, sodass sich Schritt für Schritt immer längere argumentative Ketten und immer komplexere argumentative Strukturen ergeben. Indem die Schülerinnen und Schüler dabei ihre eigenen Argumente immer wieder selbst infrage stellen und sich bei jedem Argument überlegen, warum sie es eigentlich für richtig bzw. falsch halten, entdecken sie auch Leerstellen und Wissenslücken, die sie im folgenden Arbeitsschritt durch eine gezielte Internetrecherche schließen können.

Die Hinterfragung der eigenen Argumente kann potenziell bis ins Unendliche fortgesetzt werden, da sich bei einer konstruktivistischen Sichtweise kein Argument als unhinterfragbar wahr erweist. Dieser Umstand darf den Schülerinnen und Schülern in der argumentativen Auseinandersetzung gern deutlich werden und schärft den kritischen Blick gegenüber „Tatsachen“. Für eine praktikable freie Erörterung muss die Hinterfragung freilich irgendwann für beendet erklärt werden. Der logische Schlusspunkt jeder Kausalkette ist dabei nicht dort, wo Aussagen nicht mehr infrage gestellt werden können, sondern dort, wo die Verfasserin bzw. der Verfasser annimmt, dass der Adressat den Wahrheitsgehalt der Aussagen nicht mehr anzweifelt. Dieser wichtige Punkt bildet die Umsetzung der vom Kompetenzraster geforderten Adressatenorientierung argumentativer Texte und sollte den Schülerinnen und Schülern als solche deutlich werden.

Zu geeigneter Zeit, während der Entwicklung des argumentativen Netzwerkes, sollten die Schülerinnen und Schüler eine Internetrecherche durchführen können, um Fragen zu klären, die sich bei der Entwicklung des Netzwerkes ergeben haben. Bei mangelnden Ideen für grundlegende Argumente kann die Recherche auch früher stattfinden, gewinnt aber an Präzision und Gehalt, je spezifischer die Fragen sind, die die Schülerinnen und Schüler in der Internetrecherche zu klären versuchen. Gefundene Argumente werden analog zur bisherigen Vorgehensweise an passender Stelle in das argumentative Netzwerk eingefügt, wobei weiterhin peinlich genau auf die „daraus-folgt“-Probe zu achten ist, um die richtige Position im Netzwerk zu finden. Als zusätzliche Anforderung für die extern herangezogenen Quellen gilt, dass die Schülerinnen und Schüler die Herkunft der Informationen genau dokumentieren und damit ihre Fähigkeit zum Umgang mit Quellen stärken. Gut eignet sich dabei wieder ein Indexsystem, bei dem die entsprechenden Knoten des kausalen Netzwerkes eine Kennziffer oder Fußnote erhalten, die auf die entsprechende Internetquelle verweist.

Ist das kausale Netzwerk in dieser Weise entwickelt und mithilfe der Internetquellen um möglichst stichhaltige Argumente erweitert, werden analog zu den Ausführungen der letzten Unterrichts Anregungen (s. o.) für wichtige und insbesondere für abstrakte Argumente illustrierende Belege und Beispiele gesucht. Anschließend sollte geprüft werden, ob eine Kürzung oder sogar eine Streichung von weniger relevanten Argumentationsketten vorgenommen werden sollte. Dieser Punkt ist umso wichtiger, je leistungsschwächer die Lerngruppe ist, denn die anschließende Niederschrift muss für die Schülerinnen und Schüler zu bewältigen sein und darf nicht bereits angesichts der schier Menge an Aspekten Verzagen auslösen. Vereinbaren Sie hier ggf. individuell praktikable Umfänge. Im Zweifelsfall ist eine inhaltlich wie sprachlich sorgfältige Auseinandersetzung mit wenigen Argumentationssträngen einer oberflächlichen mit vielen Argumenten vorzuziehen.

Teilbereich 2: Eine freie Erörterung verfassen (Durcharbeitung, Übung)

Analog zur Erarbeitung der textgebundenen Erörterung verfolgen wir im Anschluss an die Planung der Kausalstruktur das folgende Ziel:

Die Schülerinnen und Schüler verfassen am PC eine freie Erörterung, mit der sie ihre begründete Meinung zu einem vorgegebenen Thema schriftlich niederlegen.

Die Problemstellung und Vorgehensweise bei der Niederschrift erfolgt analog zu Teilbereich 2 der letzten Unterrichts Anregungen und muss an dieser Stelle nicht wiederholt werden. Anzusprechen sind lediglich einige Besonderheiten, die sich aus der digitalen Arbeit sowie aus der Tatsache ergeben, dass sich die Erörterung nicht mehr an einer einzelnen Textvorlage orientiert.

Letzterer Aspekt führt dazu, dass der Anordnung der Argumente bzw. Argumentationsketten größere Aufmerksamkeit gewidmet werden muss. Da die Orientierung am Aufbau der Textvorlage entfällt, sollten die oben dargestellten Ordnungsprinzipien „Sanduhr“ und „Ping-Pong“ einen höheren Stellenwert erlangen und im Unterricht (ggf. erneut) diskutiert werden. Dabei ist es keineswegs nur eine Frage des persönlichen Geschmacks, welche der beiden Vorgehensweisen gewählt werden sollte, denn beide weisen neben den bereits erwähnten schreibpraktischen Anforderungen auch unterschiedliche Vor- und Nachteile für die Argumentation auf. So eignet sich die Sanduhr-Methode besonders gut für Themen, in denen eher wenige Aspekte und Unterthemen behandelt werden, weil bei diesen Themen das Problem der thematischen Sprünge (s. o.) geringer ausfällt und stattdessen der Vorteil eines stärkeren Überblicks über alle Pro- und Kontraargumente voll ausgespielt werden kann. Umgekehrt ist die Ping-Pong-Methode bei Themen vorzuziehen, die in viele Einzelthemen zerfallen, weil diese unter Verwendung der Sanduhr-Methode zu einem verwirrenden thematischen Hin- und Herspringen zwingen würden. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Sanduhr-Methode die innere argumentative Schlüssigkeit der Für- und Wider-Positionen betont, die Ping-Pong-Methode hingegen die dialektischen Beziehungen zwischen den Pro- und Kontra-Argumenten jedes Teilbereiches. In starken Lerngruppen lohnt es sich, diesen Aspekt zu thematisieren, in schwachen muss er nicht übergebührlich betont werden.

Die Ausarbeitung des Textes mithilfe eines digitalen Schreibprogramms sollte in der 10. Jahrgangsstufe nicht neu sein und wesentliche Möglichkeiten der digitalen Textverarbeitung dürften aus der informationstechnischen Grundbildung vorausgesetzt werden. Für die Schülerinnen und Schüler neu sind eventuell die verschiedenen Möglichkeiten zur Nutzung von Quellennachweisen, die moderne Textverarbeitungen bieten. Je umfassender die Internetrecherche für die Planung der Texte einbezogen wurde, umso mehr lohnt die Gelegenheit, ein tragfähiges Verweissystem zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Insbesondere wenn die Schülerinnen und Schüler viele Internetquellen recherchiert und

die zugehörigen URLs notiert haben, ist die Nutzung von Fußnoten eine gute und praktikable Möglichkeit, die verwendeten Quellen nachzuweisen, ohne dafür das ganze Instrumentarium eines wissenschaftlichen Apparates inklusive Literaturverzeichnis bemühen zu müssen.

Noch stärker als in den letzten Anregungen kann bei digitaler Erarbeitung empfohlen werden, Einleitung und Schluss erst nach der Ausarbeitung des Hauptteils zu verfassen, weil im digitalen Medium eine nachträgliche Einfügung der Einleitung besonders leicht möglich ist. Außerdem bietet der Internetzugang eine einfache Möglichkeit, geeignete Materialien für den Einleitungstyp „Fallbeispiel“ oder „Zitat“ zu finden.

3.1 Welche Informationen über den Romanauszug müssen in Ihrer Einleitung enthalten sein?
Ergänzen Sie stichpunktartig die folgende Tabelle.

Einleitung	
knappe Inhaltsangabe des Romananfangs (fünf Stichpunkte)	

Abb. 57: Aufgabenbeispiel P10 2019 (Gym) - Die Anforderungen für die Gestaltung einer Einleitung geben in der gymnasialen Prüfungsversion deutlich weniger Hilfestellungen. Hier macht es sich bezahlt, wenn Aufbau und Funktion von Einleitung und Schluss im Unterricht eingehender behandelt wurden.

Sollten die Schülerinnen und Schüler nicht mit der Verwendung der Synonym- bzw. Thesaurusfunktion digitaler Textverarbeitungsprogramme vertraut sein, ist an dieser Stelle der geeignete Zeitpunkt, um dieses ebenso leicht handhabbare wie hilfreiche Werkzeug einzuführen und seine reichhaltige Verwendung zu empfehlen. Mit jeder Formulierung, bei der die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Ausdrucksoptionen erwägen, um sich anschließend bewusst zu entscheiden, steigert sich das Repertoire und die Flexibilität ihrer schriftsprachlichen Gestaltungsmöglichkeiten.

Teilbereich 3: Eine freie Erörterung überarbeiten (Übung, Anwendung)

Die digitale Arbeitsweise bietet schließlich auch für die Überarbeitung wichtige Vorteile, die wir mit dem folgenden Ziel verfolgen:

Die Schülerinnen und Schüler kennen und verwenden digitale Überarbeitungsfunktionen wie Kommentar und Änderungsverfolgung, um einander Rückmeldung über die inhaltliche, ausdrucksmäßige und strukturelle Qualität ihrer Ausführungen zu geben.

Insbesondere, wenn Sie in Ihrer Lerngruppe der Empfehlung der letzten Unterrichts Anregungen gefolgt sind und die dabei erworbenen Überarbeitungskompetenzen günstigenfalls in weiteren Unterrichtssequenzen zum Kompetenzbereich *Schreiben* fortgeführt und kultiviert haben, sollten die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, einander konstruktives und qualitativ sinnvolles Feedback zu geben und ihre eigenen Texte auf der Grundlage solcher Rückmeldungen zu überarbeiten. Digitale Textverarbeitungsprogramme bieten hierfür praktikable Werkzeuge, die die Schülerinnen und Schüler schon deshalb kennen sollten, weil sie zu Standard-Arbeitsmitteln der Arbeitswelt in Wirtschaft,

Wissenschaft und Verwaltung gehören. Dabei eignet sich die Kommentarfunktion insbesondere dafür, inhaltliche Fragen aufzuwerfen und Verständnisschwierigkeiten zu äußern, die Änderungsverfolgung dafür, Orthografie und Grammatik zu korrigieren und Vorschläge für die Optimierung des Ausdrucks zu machen. In der Vorgängerpublikation wurden bereits konkrete Anregungen zur Einführung und Verwendung dieser Werkzeuge zusammengestellt (vgl. [Handreichungen, S. 140 ff.](#)), die an dieser Stelle nicht wiederholt werden müssen. Dort wurden auch Vorschläge zur Organisation des Arbeitsablaufes unterbreitet, die sich auf die Arbeit an der freien Erörterung übertragen lassen.

Jenseits dieser Überlegungen ist es günstig, den Schülerinnen und Schülern nach Verstreichen einer Frist von einigen Tagen oder gar Wochen die eigenen Texte erneut zugänglich zu machen. Noch stärker als in der 9. Jahrgangsstufe sind Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I in der Lage, ihre eigenen Texte als Leserinnen und Leser zu beurteilen, sofern sie zuvor genügend Abstand zur eigenen Ausarbeitung erlangt haben. Da im digitalen Medium die Überarbeitung des eigenen Textes besonders einfach ist, sollte auf diese wichtige Möglichkeit zum Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen nicht verzichtet werden.

Gerade im Kontext der freien Erörterung und gerade am Ende der Sekundarstufe I sollten über die bisher entwickelten eher allgemeinen Anregungen hinaus auch Methoden in Erwägung gezogen werden, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig inhaltlich herausfordern. Beispielsweise kann eine inhaltlich wie textgestalterisch höchst gewinnbringende Aufgabenstellung darin bestehen, dass jedes Mitglied der Lerngruppe den Text eines anderen Gruppenmitgliedes liest und dabei dezidiert die Gegenposition einnimmt – egal welche Meinung die Schülerinnen und Schüler tatsächlich vertreten. Mit diesem betont (über-)kritischen Blick wird nun die Textvorlage untersucht und entweder mithilfe der Kommentarfunktion oder anhand eines eigenen Antworttextes argumentationsanalytisch seziert. Dabei darf die Kritik umso vernichtender ausfallen, je freundschaftlicher die Beziehungen innerhalb der Lerngruppe sind, sofern allen Beteiligten zu jeder Zeit deutlich ist, dass es gerade das Ziel der Lerneinheit ist, es mit der Kritik einmal zu übertreiben und den Kommentar zur Glosse, bzw. die Rückmeldung zum Verriss zu machen. Vorteil dieser Vorgehensweise ist, dass die Schülerinnen und Schüler in der Übertreibung besonders gut die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen der argumentativen Kritik erkennen und der besondere Scharfsinn sowohl der Kritisierenden wie der Kritisierten herausgefordert wird. Solange dabei der bewusst sprachspielerische Charakter nicht infrage steht, zeigen sich die Schülerinnen und Schüler in solchen Situationen auch von scharfen Angriffen eher belustigt und argumentativ herausgefordert, als irritiert oder verärgert. Achten Sie aber, sofern Sie sich für dieses didaktisch ausgesprochen gehaltreiche Experiment entscheiden, darauf, dass die Grenze zur Frustration und zum ernst gemeinten Angriff niemals überschritten wird. Dies lässt sich insbesondere gewährleisten, indem Sie dafür sorgen, dass die Aufgabenstellung völlig klar ist und sich die Schülerinnen und Schüler ihre Kritiker selbst aussuchen können.

www.lisum.berlin-brandenburg.de