

Bildungsplan 2004

Grundschule, Hauptschule, Realschule, Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für alle Fächer/Fächerverbünde/Themenorientierten Projekte

Vorwort zu den Niveaunkretisierungen

Februar 2009



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Die Niveauekonkretisierungen ergänzen die Bildungsstandards und veranschaulichen an konkreten Beispielen, welche verbindlichen Anforderungen in den einzelnen Kompetenzformulierungen gestellt werden. (vgl. BP 2004 S.9 / GYM S.11)

Die Niveauekonkretisierungen richten sich an die Lehrkräfte und definieren einen Leistungskorridor als Leitlinien für die Unterrichtsplanung und dienen zur Überprüfung des Unterrichtserfolges. Sie verdeutlichen also das erwartete Anspruchsniveau einzelner Kompetenzen oder einer Reihe von aufeinander bezogenen Kompetenzen (Kompetenzbündel).

Jede Niveauekonkretisierung ist nach folgendem Schema aufgebaut:

- Vorbemerkungen (wenn notwendig)
- Bezug zu den Bildungsstandards
- Problemstellung
- Niveaubeschreibungen
 - Niveaustufe A
 - Niveaustufe B
 - Niveaustufe C

Die **Vorbemerkungen** enthalten didaktisch methodische Hinweise und erläutern besondere Voraussetzungen.

Der **Bezug zu den Bildungsstandards** zeigt, auf welche fachlichen und gegebenenfalls methodischen, sozialen und personalen Kompetenzformulierungen des Bildungsplanes sich die vorliegende Niveauekonkretisierung bezieht.

Die **Problemstellung** beschreibt eine spezifische Unterrichtssituation an der die Schülerinnen und Schüler die in den Standards geforderten Kompetenzen erwerben können. Die Beispiele dienen der Illustration und sind weder verpflichtend noch als Unterrichts- oder Prüfungsaufgabe gedacht.

Die **Niveaubeschreibungen (A, B, C)** zeigen an den gewählten Beispielen verbindlich das – der Schulart und Jahrgangsstufe angemessene – Anspruchsniveau auf.

Die Differenzierung der Niveaustufen bezieht sich in der Regel auf die Systematik der Anforderungsbereiche:

Anforderungsbereich I	Anforderungsbereich II	Anforderungsbereich III
- Wiedergabe von Begriffen und Sachverhalten unter Verwendung von gelernten und geübten Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet.	- selbstständiges Bearbeiten bekannter Sachverhalte - selbstständiges Übertragen von Kenntnissen auf neue Fragestellungen oder Zusammenhänge	- Bearbeiten komplexer Gegebenheiten, um selbstständig zu Lösungen, Begründungen, Folgerungen und Wertungen zu gelangen
A _____	B _____	C _____
A B	C	
	A _____	B C
A B C		
	A B C	A B C

Die Niveaubeschreibungen können sich auf nur einen, zwei oder drei dieser Anforderungsbereiche beziehen.

Beispielsweise können innerhalb des **Anforderungsbereichs I** die Anwendung von einfachen oder von zunehmend anspruchsvolleren Verfahrensweisen in **A, B** und **C** beschrieben sein.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 6

**Attribute als Teile von Satzgliedern identifizieren
und ihre Funktion beschreiben**

Januar 2007



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Attribute als Erweiterung von Satzgliedern dienen der näheren Erläuterung von Gegenständen und Sachverhalten.

Sie sind einerseits für eine gelingende Kommunikation von Bedeutung, wenn es darauf ankommt, detailliert und präzise zu beschreiben, andererseits zeigt der Sprecher oder der Autor eines Textes mit der Verwendung von Attributen, dass er Sachverhalte genauer unterscheidet, Sprache differenziert verwendet und seine persönliche Einstellung zu einer Sache sowie seine Wertung zum Ausdruck bringen kann.

Umgekehrt wird vom Leser auf der Ebene der Textrezeption eine sprachkritische Haltung gefordert, um Wertungen und Manipulationen zu durchschauen, die durch die Verwendung von Attributen hergestellt werden können (z.B. in Texten der Werbung).

Damit kommt dem Attribut eine wichtige Funktion beim Entnehmen von Informationen aus Texten und ihrer Deutung wie auch bei der Verwendung in der Produktion von Schreibaufgaben zu.

Die Auseinandersetzung mit Attributen und ihrer Funktion dient der Förderung der Ausdrucks- und Sprachkompetenz sowie der Schulung eines kritischen Sprachbewusstseins.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Leitgedanken

Im Zentrum der Sprachbetrachtung steht die Funktionalität der sprachlichen Phänomene: Der Weg führt deshalb von der Sprachverwendung in eigenen oder fremden Texten über die systematische Reflexion zurück zum Sprachhandeln.

Kompetenzen und Inhalte

SPRACHBEWUSSTSEIN ENTWICKELN

Syntax

Die Schülerinnen und Schüler können

- Attribute als Teile von Satzgliedern identifizieren und ihre Funktion beschreiben.

Informieren

Die Schülerinnen und Schüler können

- in einfacher Weise Personen, Gegenstände und Vorgänge beschreiben.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben ein Lieblingstier (Haustier oder Stofftier) genau und sprachlich differenziert, damit der Rezipient eine klare Vorstellung von dem Tier gewinnt (z.B. Form eines Ratespiels, Brief, Suchmeldung). Bei der Beschreibung werden zudem die persönliche Wertschätzung und die Bedeutung für den Eigentümer zum Ausdruck gebracht, indem verschiedene Attribute Verwendung finden.

Der Anfang wird vorgegeben, die Attribute werden markiert und bestimmt:

Mein Lieblingstier, ein Mischlingshund, ist etwa 50 cm lang und hat ein überwiegend weißes Fell. Er hat an der Schwanzspitze und in der Mitte der linken Bauchseite einen schwarzen Fleck mit hellbraunem Rand.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Die Schülerinnen und Schüler identifizieren sicher das Adjektivattribut, bei den anderen Attributarten zeigen sie größere Unsicherheit. Die Funktion der Attribute ist ihnen nicht immer bewusst. Dies wird deutlich, da nicht alle Attribute markiert werden oder das Bezugswort häufig mit unterstrichen wird.

Textproduktion:

Die spärliche Verwendung von Attributen führt zu einer weniger anschaulichen und unpräzisen Beschreibung. Häufig ziehen die Schülerinnen und Schüler die prädikative Verwendung des Adjektivs vor. Sie benutzen selten eine Kombination verschiedener Attribute.

Es wird nicht konsequent zwischen beschreibenden und wertenden Attributen unterschieden. („*Die schöne Leine ist schwarz.*“)

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler zeigen noch Unsicherheiten beim Bestimmen des Präpositionalattributs und der Apposition, während sie das Genitivattribut meist sicher bestimmen. Gelegentlich ist die Trennschärfe zu den umgebenden Wörtern nicht gegeben

Textproduktion:

Die Schülerinnen und Schüler verwenden verschiedene Arten des Attributes eher schematisch, hauptsächlich das Adjektivattribut, gelegentlich präpositionale Attribute oder Genitivattribute, so dass eine anschauliche Beschreibung gelingt. Selten finden Attribute in Kombination Verwendung. Wenn dies geschieht, dann werden Adjektivattribute eher reihend benutzt.

Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden zwischen beschreibenden und bewertenden Attributen, wenn auch die Attribute nicht differenziert genug verwendet werden.

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden die Attribute sicher: Adjektivattribut, Präpositionalattribut, Genitivattribut und Apposition. Sie wissen, dass das Attribut Teil eines Satzgliedes ist, das ein Substantiv genauer bestimmt und unterstreichen präzise.

Textproduktion:

Es werden verschiedene Arten des Attributes in funktionalem Zusammenhang gebraucht. Dadurch gelingt es, das Lieblingstier genau, anschaulich und lebendig zu beschreiben. Die Schülerinnen und Schüler verwenden verschiedene Attribute auch in Kombinationen, um differenziert zu beschreiben.

Dabei unterscheiden sie zwischen beschreibenden und bewertenden Attributen und verwenden sie sinnvoll.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 6

Buchvorstellung

Juli 2004



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkung

Die Buchvorstellung trägt in vielfältiger Form zur Leseförderung bei. Die Schülerinnen und Schüler lernen, sich in verschiedenen Medien zu informieren und Methoden der Präsentation adressatenbezogen anzuwenden. Die Buchvorstellung eignet sich auch für die Arbeit im Team.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

LESEN/UMGANG MIT TEXTEN UND DATEIEN

Leseförderung

Die Schülerinnen und Schüler können

- ein selbst gewähltes Buch vorstellen;
- die Möglichkeiten einer Bibliothek nutzen.

Umgang mit Medien

Die Schülerinnen und Schüler können

- über ihre Freizeitbeschäftigung mit Büchern, Filmen und Fernsehsendungen sprechen und ihre Eindrücke und Wertungen austauschen.

SPRECHEN

Textvortrag

Die Schülerinnen und Schüler können

- einen Text zum Vorlesen vorbereiten und sinngestaltend vortragen. Dabei stehen sie sicher vor der Klasse und halten Blickkontakt.

(2) Problemstellung

Anlässlich eines Bibliothekbesuchs wählen die Schülerinnen und Schüler ein Buch aus, das sie den Klassenkameraden vorstellen. Sie tragen eine geeignete Textstelle daraus vor.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Die Schülerinnen und Schüler

- geben mündlich alle erforderlichen Informationen zu dem Buch;
- treffen eine für den Lesevortrag geeignete Auswahl einer Textstelle, lesen diese verständlich vor;
- sagen kurz, weshalb sie dieses Buch anderen empfehlen möchten.

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler

- wählen eine einfache Methode der Visualisierung (z. B. Tafelanschrieb, Plakat), um über das Buch zu informieren;
- treffen eine für den Lesevortrag geeignete Auswahl einer Textstelle und lesen diese fließend vor;
- begründen ihre Leseempfehlung ausführlich.

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler

- wählen eine komplexe Methode (wie z. B. Präsentation einer Lesekiste, Entwurf eines Titelblattes, eigene Buchillustration), um die Zuhörer von Anfang an neugierig auf den Inhalt des Buches zu machen. Sie informieren lebendig und anschaulich.
- tragen die Informationen geordnet (z. B. Verlaufsplan, Stichwörter, Karteikarten) vor;
- treffen für den Lesevortrag die Auswahl einer geeigneten Textpassage, welche sie aus dem Zusammenhang des Buches vor dem Lesen begründen;
- halten die Aufmerksamkeit der Zuhörer durch einen lebendigen und sinngestaltenden Vortrag;
- geben eine begründete Empfehlung.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 6

Die Gedanken einer Person wiedergeben

Juni 2006



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Diese Problemstellung ist geeignet, Schülerinnen und Schüler zum gestaltenden Interpretieren hinzuführen. Sie regt an, sich in eine Person einzufühlen und mögliche Gedanken einer Figur darzustellen. Damit wird produktives Verstehen einer Textvorlage verlangt. Auf der Basis analytisch gewonnener Ergebnisse des Textverstehens versetzt sich der Schreiber in eine Person, ihre Gedanken und Gefühle und gestaltet die Gedanken text- und figurenadaquat aus.

Bezugspunkt bleiben immer die Vorgaben des Textes. Kriterien für die Qualität der Darstellung sind der logische Bezug zur Textvorlage: inhaltlicher Zusammenhang, Glaubwürdigkeit, nachvollziehbare Begründung, Anschaulichkeit und Verständlichkeit. Der Text muss als Gedankenfolge aus der Ich-Perspektive verfasst sein.

Damit trägt die Problemstellung dazu bei, die Distanz zum Originaltext abzubauen und sich in persönlicher Weise mit dem Inhalt des Textes zu befassen.

Darüber hinaus wird Empathiefähigkeit gefördert. Die Schülerinnen und Schüler werden dazu angehalten, sich mit Werten auseinander zu setzen.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Leitgedanken

Schreibkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre Schreibkompetenz.

Kompetenzen und Inhalte

Schriftliches Erzählen

Die Schülerinnen und Schüler können

- zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem unterscheiden und auf Erzähllogik achten;
- Textvorgaben ausgestalten.

Umgang mit literarischen und nichtliterarischen Texten

Die Schülerinnen und Schüler können

- analytische sowie handlungs- und produktionsorientierte Formen auch im selbstständigen Umgang mit Texten anwenden.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler stellen mögliche Gedanken einer Figur eines Erzähltextes in Form eines inneren Monologs dar.

Johann Peter Hebel: Der kluge Richter

Dass nicht alles so uneben sei, was im Morgenlande geschieht, das haben wir schon einmal gehört. Auch folgende Begebenheit soll sich daselbst zugetragen haben. Ein reicher Mann hatte eine beträchtliche Geldsumme, welche in ein Tuch eingnäht war, aus Unvorsichtigkeit verloren. Er machte daher seinen Verlust bekannt und bot, wie man zu tun pflegt, dem ehrlichen Finder eine Belohnung, und zwar von hundert Taler an. Da kam bald ein guter und ehrlicher Mann dahergegangen. "Dein Geld habe ich gefunden. Dies wird's wohl sein! So nimm dein Eigentum zurück!" So sprach er mit dem heitern Blick eines ehrlichen Mannes und eines guten Gewissens, und das war schön. Der andere machte auch ein fröhliches Gesicht, aber nur, weil er sein verloren geschätztes Geld wieder hatte. Denn wie es um seine Ehrlichkeit aussah, das wird sich bald zeigen. Er zählte das Geld und dachte unterdessen geschwinde nach, wie er den treuen Finder um seine versprochene Belohnung bringen könnte. "Guter Freund", sprach er hierauf, "es waren eigentlich 800 Taler in dem Tuch eingnähet. Ich finde aber nur noch 700 Taler. Ihr werdet also wohl eine Naht aufgetrennt und Eure 100 Taler Belohnung schon herausgenommen haben. Da habt Ihr wohl daran getan. Ich danke Euch." Das war nicht schön. Aber wir sind auch noch nicht am Ende. Ehrlich währt am längsten, und

Unrecht schlägt seinen eigenen Herrn. Der ehrliche Finder, dem es weniger um die 100 Taler, als um seine unbescholtene Rechtschaffenheit zu tun war, versicherte, dass er das Päcklein so gefunden habe, wie er es bringe, und es so bringe, wie er's gefunden habe. Am Ende kamen sie vor den Richter. Beide bestanden auch hier noch auf ihrer Behauptung, der eine, dass 800 Taler seien eingenäht gewesen, der andere, dass er von dem Gefundenen nichts genommen und das Päcklein nicht versehrt habe. Da war guter Rat teuer. Aber der kluge Richter, der die Ehrlichkeit des einen und die schlechte Gesinnung des andern zum voraus zu kennen schien, griff die Sache so an: er ließ sich von beiden über das, was sie aussagten, eine feste und feierliche Versicherung geben und tat hierauf folgenden Ausspruch: „Demnach, und wenn der eine von euch 800 Taler verloren, der andere aber nur ein Päcklein mit 700 Talern gefunden hat, so kann auch das Geld des letztern nicht das nämliche sein, auf welches der erstere ein Recht hat. Du, ehrlicher Freund, nimmst also das Geld, welches du gefunden hast, wieder zurück und behältst es in guter Verwahrung, bis der kommt, welcher nur 700 Taler verloren hat. Und dir da weiß ich keinen andern Rat, als du geduldest dich, bis derjenige sich meldet, der deine 800 Taler findet.“ So sprach der Richter, und dabei blieb es.

aus: *Johann Peter Hebel, Schatzkästlein des rheinischen Hausfreunds*
Kritische Gesamtausgabe, W.Theiss (Hg.), Reclam Verlag, Stuttgart 198.

Die Schülerinnen und Schüler geben in Form der direkten Rede die Gedanken wieder, die dem Richter vor dem Urteilsspruch durch den Kopf gehen (*Der kluge Richter dachte: ...*).

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

In knappen Sätzen wird über Schuld und Unschuld der beiden Personen geurteilt.

Die Dilemma-Situation des Richters ist im Hintergrund vorhanden, wird aber nicht verbalisiert. Die Schülerinnen und Schüler durchschauen den Betrüger.

Einige wenige Überlegungen des Richters werden genannt und stehen ohne Kontextbezug isoliert im Aufsatz. Die Figur des Richters gewinnt kein Profil. In der knappen Gedankenfolge zeigt sich aber ein richtiges Textverständnis.

Der Monolog ist eine Folge von Feststellungen in einer unverknüpften Reihung von Sätzen (z.B. *Der reiche Mann will den Ehrlichen um seinen Finderlohn bringen und sagt nicht die Wahrheit. Ich werde ihm eine Lehre erteilen.*). Die Schülerinnen und Schüler greifen bis in die Formulierungen hinein auf, was der Text nahe legt und wiederholen oft in der Ich-Perspektive die Hinweise des Textes wörtlich (*ehrlicher Mann, gutes Gewissen*).

Niveaustufe B

Die Dilemma-Situation, in der sich der Richter befindet, wird erfasst und erscheint implizit als Folie, vor deren Hintergrund Reflexionen angestellt werden: Die dargelegten Argumente spiegeln weniger die Auseinandersetzungen des Richters mit dem Problem gerecht zu urteilen, als die Frage nach Täter und Opfer. Es werden Beweise für die Schuld des einen und die Unschuld des anderen angeführt. Das Profil des Richters wird ansatzweise in seinen Überlegungen deutlich, der Richterspruch selbst wird in der Regel nicht argumentativ vorbereitet. Grammatisch wird die direkte Personenrede durchgehalten. Die Überlegungen zu Schuld und Unschuld der Personen können durchaus eine lebendige Richterpersönlichkeit zeichnen. Meist jedoch ist die Individualität der Person nur ansatzweise fassbar.

Die logische Verknüpfung geschieht weniger durch die Verwendung sprachlicher Mittel. Stellenweise finden logische Überlegungen ihren Ausdruck in hypotaktischen Verknüpfungen, meist überwiegt die unverknüpfte Reihung von Sätzen.

Niveaustufe C

Im inneren Monolog wird explizit die Dilemma-Situation, in der sich der Richter befindet, zum Ausdruck gebracht. Im Zusammenhang der Argumentation reflektieren die Schülerinnen und Schüler detailliert die Vorgeschichte: Es werden Vermutungen über die Motivation der Tat angestellt, Beweise gesucht und Fol-

gerungen vorgelegt. Begründungen, wie der Richter die beiden beurteilt, spiegeln die Auseinandersetzung mit dem Problem.

Über die Skizzierung einer möglichen Lösung wird der Richterspruch gedanklich vorbereitet. Der Text lässt einen Richter erkennen, der um das gerechte Urteil ringt. Eine gewisse Emotionalität oder eine ausgeprägte rationale Beweisführung können sichtbar werden und verleihen der Person des Richters entsprechende Konturen. Die Darstellung gewinnt durch Ausrufe, Konditionalsätze und rhetorische Fragen an Lebendigkeit. Grammatisch wird die direkte Personenrede durchgehalten.

Sprachliche Mittel wie Adverbien und Konjunktionen (*doch, so, wenn, falls, infolgedessen, dafür, deshalb*) tragen dazu bei, dass die Gedankenfolge stringent ist.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 6

Die Wegbeschreibung

Februar 2007



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Als alltagsrelevante pragmatische Textsorte verlangt die Wegbeschreibung die konsequente Beachtung der Prinzipien sachlicher Darstellung, wie Objektivität, Genauigkeit, Folgerichtigkeit, Zweckmäßigkeit und Prägnanz.

Sie folgt in der Regel einem bestimmten Grundmuster, das mit der kommunikativen Situation und der Funktion dieser Gebrauchsform in Aufbau und Inhalt in Zusammenhang steht. Charakteristisch sind bestimmte Merkmale, wie zahlreiche Adverbien bzw. Adverbiale (Orts- und Zeitangaben, Richtungs- und Streckenangaben), ein bestimmtes Repertoire an Verben (*überqueren, stoßen auf, einbiegen, entlanggehen ...*) und Substantiven (*Straße, Kreuzung, Ampel ...*) sowie die lückenlose, miteinander verbundene Darstellung der einzelnen Wegabschnitte und der Tempusgebrauch (Präsens). Insofern gewährt die Wegbeschreibung dem Sprecher oder Schreiber nur einen begrenzten inhaltlichen und sprachlichen Freiraum.

Von entscheidender Bedeutung ist die Adressatenorientierung, Die Qualität der Beschreibung hängt davon ab, ob es gelingt, die Darstellung inhaltlich und sprachlich auf die Situation, die Ortskenntnis, die Bedürfnisse und Interessen des Adressaten auszurichten. Zu einer gelungenen Wegbeschreibung gehört deshalb nicht nur die präzise und nachvollziehbare Darstellung des Weges, sondern auch die Einbeziehung von Orientierungshilfen. Auch Hinweise auf mögliche Orientierungsprobleme und Gefahrenquellen können erwartet werden.

Der Adressatenbezug kann mündlich, z.B. im Rollenspiel, gestützt durch einen Stadtplan, geübt werden. Dabei erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre sozial-kommunikative Kompetenz.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

SPRECHEN

Informieren

Die Schülerinnen und Schüler können

- Informationen adressatenbezogen weitergeben. [...]
- [...] in einfacher Weise Personen, Gegenstände und Vorgänge beschreiben.

SCHREIBEN

Informieren

Die Schülerinnen und Schüler können

- Informationen [...] adressatenbezogen weitergeben;
- in einfacher Weise [...] Vorgänge beschreiben.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben einer Person, z.B. einem Kind, einem alten Menschen, den Weg zu einem bestimmten Ziel.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

- Die Wegbeschreibung ist nicht immer sachlich gehalten. Sie ist stellenweise umständlich und nicht immer auf Anhieb einsichtig, so dass Rückfragen nötig sind. Überflüssige Angaben können das Verständnis erschweren.
- Die wesentlichen Angaben, die nötig sind, um das Ziel zu erreichen, werden gemacht. Sie sind allerdings oft zu allgemein und ungenau (z.B. „weiter unten“ statt „am Wasserturm“).
- Hinweise auf markante Anhaltspunkte und Angaben zur (geschätzten) Entfernung sind selten.

- Die Darstellung konzentriert sich ausschließlich auf die Wegbeschreibung. Eine besondere Ausrichtung auf den Adressaten fehlt.
- Die Beschreibung ist schematisch (z.B. „dann... rechts, dann ... links“) und an einigen Stellen sprachlich unbeholfen. Der Satzbau ist häufiger elliptisch. („An der Kirche links, nach einigen Metern rechts...“), es überwiegt die Parataxe. Die sprachlichen Möglichkeiten sind insgesamt beschränkt.

Niveaustufe B

- Die Wegbeschreibung ist weitgehend in sachlichem Stil gehalten. Die wesentlichen Etappen des Weges werden beschrieben.
- Die für das Erreichen des Ziels notwendigen Angaben sind vorhanden. Gelegentlich erschweren ungenaue Hinweise das Verständnis. Einzelne Orientierungshilfen werden allerdings gegeben, z.B. Hinweise auf markante Anhaltspunkte und Angaben zur Entfernung.
- Die Darstellung ist weitgehend auf die Wegbeschreibung konzentriert, orientiert sich aber stellenweise am Adressaten.
- Die Beschreibung ist gelegentlich sprachlich schwerfällig und in Wortschatz und Satzbau insgesamt wenig abwechslungsreich. Ortsangaben werden manchmal ohne präzisierende Verben und Ergänzungen nacheinander aufgeführt („An der Kirche links, nach einigen Metern rechts...“) Es überwiegt die Parataxe mit reihenden Konjunktionen.

Niveaustufe C

- Die Wegbeschreibung ist durchgehend sachlich gehalten. Sie ist vollständig, präzise und in sich schlüssig.
- Es werden über die notwendigen Angaben hinaus gezielt Informationen gegeben, welche die Orientierung erleichtern. Hinweise auf markante Anhaltspunkte und topografische Besonderheiten sowie weitere Angaben, z.B. zur Entfernung, erleichtern die Nachvollziehbarkeit.
- Die Beschreibung orientiert sich durchgehend am Adressaten. Sie berücksichtigt mögliche Orientierungsprobleme und Gefahrenpunkte (z.B. Baustellen, eine unübersichtliche Straßenführung).
- Obwohl die sprachlichen Möglichkeiten dieser Gebrauchsform begrenzt sind, gelingt es in Wortschatz und Satzbau (Hypotaxe) abwechslungsreiches Ergebnis.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 6

**Die grammatischen Zeiten (Tempora)
erkennen, richtig verwenden und ihre
Funktion beschreiben**

Oktober 2005



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkung

Die Kenntnis des Funktionspotentials der Tempora ist eine wichtige Voraussetzung nicht nur für eine differenzierte Textanalyse, sondern vor allem für die Textproduktion. Dies gilt umso mehr, als sich das intuitive Sprachgefühl bei der Tempuswahl häufig als unsicher erweist und deshalb durch ein bewusstes Nachdenken ergänzt werden muss. Unsicherheiten ergeben sich zum Beispiel aus dem unterschiedlichen Zeitengebrauch in der gesprochenen und der geschriebenen Sprache. Auch bei der Verwendung von Perfekt und Plusquamperfekt, vor allem wenn die beiden Tempora in einem zeitlichen Verhältnis zum Präsens bzw. Präteritum (consecutio temporum) stehen, zeigen sich häufig Schwierigkeiten.

Voraussetzung für eine ergiebige Sprachreflexion ist die sichere Verwendung der grammatischen Termini.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Die Schülerinnen und Schüler können

- die grammatischen Zeiten (Tempora) verwenden und ihre Funktionen beschreiben;
- die entsprechenden grammatischen Fachbegriffe verwenden.

(2) Problemstellung

Tempora bestimmen, das richtige Tempus wählen, Tempuswahl begründen.

Herr Maier, der Klassenlehrer der 6. Klasse, kommt verärgert in die Klasse:

	<i>Tempus</i>
<i>1 Jetzt muss ich euch doch mal erzählen,</i>	_____
<i>2 was ich heute Morgen auf dem Weg zur Schule beobachtet habe:</i>	_____
<i>3 Einige aus der 6. Klasse fahren mit ihrem Fahrrad seelenruhig auf dem Gehweg!</i>	_____
<i>4 Vielleicht habt ihr das früher gemacht,</i>	_____
<i>5 als ihr noch in der Grundschule wart.</i>	_____
<i>6 Da war das auch in Ordnung.</i>	_____
<i>7 Aber nur bis zum 10. Lebensjahr dürfen Kinder auf dem Gehweg mit dem Rad fahren.</i>	_____
<i>8 Für Kinder, die noch keine acht Jahre alt sind,</i>	_____
<i>9 ist das sogar Pflicht.</i>	_____
<i>10 Ihr seid doch schon älter als 10!</i>	_____
<i>11 Ihr werdet nicht glauben,</i>	_____
<i>12 was ich noch alles auf meinem Schulweg heute Morgen erlebt habe.</i>	_____
<i>13 Nachdem ich in die Luisenstraße eingebogen war,</i>	_____
<i>14 traute ich meinen Augen nicht:</i>	_____

*Ein Mädchen aus unserer Klasse, das ebenfalls mit dem Fahrrad zur Schule
 _____ (fahren),
 _____ (telefonieren) seelenruhig mit dem Handy,
 während es die Spur _____ (wechseln).*

*Dabei _____ (übersehen) es einen Autofahrer, der wenige
 Minuten zuvor seine Tochter vor der Schule _____ (absetzen).*

*Wie oft _____ (sagen), dass das Handyverbot am Steuer
 auch für Fahrradfahrer _____ (gelten)!*

Steigt also ab, wenn ihr _____ (telefonieren).

*Der nächste, den ich _____ (erwischen),
 _____ eine saftige Strafe (bekommen)!*

*Übrigens, wenn wir gerade dabei sind: Gestern Nachmittag, auf meinem Weg zum Supermarkt,
 _____ (beobachten),
 wie _____ (ohne Helm Fahrrad fahren).*

*Nachdem ich die beiden _____ (anhalten),
 _____ (erklären), wie gefährlich ihr Verhalten
 _____ (sein).*

*Nach den Beobachtungen, die ich in der letzten Zeit _____ (machen),
 ist es mal wieder an der Zeit, Verkehrsunterricht anzusetzen!*

Die Schülerinnen und Schüler bestimmen das Tempus der Verben in den Zeilen 1-14 und tragen es jeweils in die rechte Spalte ein. Sie erklären den Gebrauch der Zeiten in den Zeilen 2, 7, 10, 13 und 14. Die Schülerinnen und Schüler ergänzen den Lückentext und verwenden dabei die in Klammer angegebenen Verben im richtigen Tempus.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Die Tempora Präsens, Präteritum und Futur werden sicher erkannt und richtig benannt. Unsicherheit zeigt sich bei der Identifikation und der Benennung von Perfekt und Plusquamperfekt.

Die Beschreibung der Funktionen gelingt allenfalls punktuell. Sie beschränkt sich auf den Versuch, implizites Sprachwissen zu verbalisieren, und ist meist unpräzise (z.B. „Nach *nachdem* steht Plusquamperfekt“) und sprachlich unbeholfen.

Im Lückentext werden weitgehend die richtigen grammatischen Zeiten verwendet. Schwierigkeiten zeigen sich beim Gebrauch von Perfekt und Plusquamperfekt, wenn diese Tempora in zeitlichem Verhältnis zu Präsens bzw. Präteritum stehen. Unsicherheit besteht auch bei der Verwendung von Präteritum und Perfekt („Übrigens, wenn wir gerade dabei sind: Gestern Nachmittag ... *beobachtete* ich, wie ohne Helm *gefahren sind*.“). Es dominiert das Perfekt als Erzählzeit, was zu grammatisch richtigen, aber stilistisch unbefriedigenden Ergebnissen führen kann.

Niveaustufe B

Die Tempora werden in der Regel erkannt und richtig benannt.

Vorstellungen von der Funktion der grammatischen Zeiten sind vorhanden. Die Erläuterungen sind allerdings meist unpräzise und stilistisch schwerfällig, oft dienen Stichwörter als Erklärung („*Vorzeitigkeit*“, „*allgemein gültige Aussage*“, „*aktuelle Situation*“).

Im Lückentext werden weitgehend die richtigen Zeiten verwendet, wobei allerdings punktuell Unsicherheit beim Gebrauch von Plusquamperfekt und Perfekt besteht („Nachdem ich die beiden *angehalten habe*..., *habe ich erklärt*...“) und das Perfekt als Erzählzeit überwiegt („*habe ich beobachtet*, wie *zwei Kinder ohne Helm gefahren sind*.“), was trotz grammatikalischer Richtigkeit zu stilistischen Irritationen führen kann.

Niveaustufe C

Die Tempora werden sicher erkannt und präzise benannt.

Der Gebrauch der grammatischen Zeiten wird sicher, verständlich und nachvollziehbar erläutert. Dabei verwenden die Schülerinnen und Schüler entsprechendes Vokabular, zum Beispiel zur Beschreibung der Zeitverhältnisse.

Im Lückentext werden die Verben sicher in der richtigen Zeit eingesetzt.

Perfekt und Präteritum werden nuanciert verwendet. Es entsteht ein flüssiger, stilistisch überzeugender Text.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovativer
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 6

Lesekompetenz:
Einen Sachtext verstehen

Dezember 2010



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Bei der Entwicklung von Lesekompetenz wird seit den PISA-Studien der Fokus verstärkt auf den Umgang mit Sach- und Gebrauchstexten gerichtet. Dabei geht es um „die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und in ihrer formalen Struktur zu verstehen und sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen.“¹ Dies ist nicht nur eine wichtige Voraussetzung für die Bewältigung des privaten und beruflichen Alltags, sondern auch für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben generell. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler verstärkt Erfahrungen mit nichtpoetischen Texten machen und dabei Lesestrategien einsetzen. Man verspricht sich von der Berücksichtigung von Sachtexten im Unterricht auch eine höhere Lesemotivation der Jungen, die für literarische Texte oft weniger Interesse zeigen.

Beim Lesen von Sachtexten sind am Ende der Klasse 6 folgende Teilfertigkeiten erforderlich:

- gezielt einzelne Informationen entnehmen
- Kernaussagen und -fakten erfassen
- Thematik bzw. Problematik erfassen (Globalverständnis)
- Textaufbau erkennen
- Textintention erfassen
- Bewertung des Textes vornehmen.

Im Hinblick auf die Bedeutung von Sachtexten in vielen anderen Fächern, vor allem in den Sachfächern, versteht es sich von selbst, dass im Fach Deutsch die Basiskompetenzen vermittelt werden, das notwendige Üben aber auch in anderen Fächern stattfindet. Damit fördert der Unterricht auch das vernetzte Denken.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Leitgedanken zum Kompetenzerwerb

Lesekompetenz

[...] wird die Lesekompetenz auch erweitert, indem eigene Lesestrategien für kontinuierliche, diskontinuierliche und mediale Texte entwickelt werden, [...].

Kompetenzen und Inhalte

LESEN/UMGANG MIT TEXTEN UND MEDIEN

Umgang mit literarischen und nichtliterarischen Texten

Die Schülerinnen und Schüler können

- Methoden der Texterschließung anwenden;
- gezielt Informationen aus Texten, Bildern, Tabellen und Grafiken entnehmen [...];
- Inhalt und Intention altersgemäßer Texte erfassen [...].

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler lösen Aufgaben, die ihr Globalverständnis (eine treffende Überschrift aussuchen), ihr Detailverständnis (MC-Aufgabe, Erklärung zu einzelnen Aussagen), ihre Fähigkeit zur gezielten Informationsentnahme (gezielte Fragen) und zum Erfassen der gedanklichen Anlage des Textes erkennen lassen. Außerdem werden sie aufgefordert, die dem Text zugrunde liegende Intention zu benennen und Stellung zu nehmen.

¹ Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.): Pisa 2000, Opladen 2001, S. 22

Im folgenden Text geht es um den Regenwald. Regenwälder sind Urwälder am Äquator, die ohne menschliche Eingriffe gewachsen sind. Typisch sind die hohen Temperaturen, die dort herrschen, und die hohen Niederschlagsmengen.

Laut schreiend flüchten die Affen. Vögel flattern auf und fliegen weg. Heulende Motoren und kreischende Sägen haben sie vertrieben. Männer fällen mit Motorsägen einen Baum. Krachend fällt der riesige Urwaldbaum um und zerschmettert viele kleinere Bäume. Am Boden wird der Baum weiter zersägt. Bulldozer verladen das Holz auf Lastwagen. Über eine Schotterstraße, die mitten durch den Wald gebaut wurde, donnern die Lastwagen. Später wandern Bauern nach. Sie legen große Felder und Viehweiden an. Wenn sie ihren Besitz nach wenigen Jahren verlassen, bleibt unfruchtbares Land voller Gestrüpp zurück. Eingeborene Indios und Tiere können hier nicht mehr leben. Wieder ist ein Stück Regenwald vernichtet worden. Wenn dieser Raubbau nicht endet, sterben die Regenwälder.

Viele Jahrhunderte lang waren Indios die einzigen menschlichen Bewohner des Regenwaldes. Sie lebten im Einklang mit der Natur, ohne dem Wald zu schaden. Ihre Häuser bauten sie aus den Bäumen und Pflanzen des Waldes. Die Indios rodeten nur kleine Lichtungen und verbrannten Holz und Gestrüpp. In die nährstoffreiche Asche pflanzten sie Mais, Bohnen und andere Nutzpflanzen für ihre Ernährung. Nach zwei oder drei Jahren war der Boden nicht mehr fruchtbar genug, und die Indios zogen weiter. Schon zehn Jahre später wuchsen wieder Bäume. Der Regenwald hatte sich das Feld zurückerobert.

W. Hensel

Wolfgang Hensel, Hildburg Thiemeyer: **Tiere im Regenwald**, Stuttgart (Franckh-Kosmos) 1993, S. 54-55

(3) Niveaubeschreibung

Globalverstehen

Niveaustufe A

Der Text wird nicht als Ganzes gesehen: Einem eher untergeordneten Teilaspekt des Textes wird ein zu großes Gewicht verliehen, während andere Gesichtspunkte vernachlässigt werden, z. B. durch die Zuweisung der Überschrift Ackerbau im Regenwald.

Niveaustufe B

Der Text wird nicht als Ganzes überblickt: Ein wichtiger Teil des Textes, aber nicht das Textganze, wird durch die Zuweisung einer Überschrift verkürzend als zentral verstanden, z. B. Indios im Regenwald.

Niveaustufe C

Der gesamte Textinhalt wird mit der Zuweisung einer Überschrift als Ganzes in den Blick genommen, z. B. Menschen im Regenwald.

Gezielt Informationen entnehmen

Niveaustufe A

Auf Fragen werden aus dem Text nur solche Informationen entnommen, die durch die Formulierung einen Zusammenhang mit der Frage erkennen lassen. (Frage: Wodurch werden die Affen und Vögel im Regenwald vertrieben? – siehe Text: Heulende Motoren und kreischende Sägen haben sie vertrieben.)

Niveaustufe B

Auf Fragen werden aus dem Text gezielt Informationen entnommen, auch wenn die Frage keinen deutlichen sprachlichen Zusammenhang mit der Textstelle erkennen lässt. Frage: Wie lange wohnten die Indios an einem Ort?

Text: Nach zwei oder drei Jahren war der Boden nicht mehr fruchtbar genug, und die Indios zogen weiter.

Niveaustufe C

Auf Fragen werden aus dem Text gezielt Informationen entnommen, und zwar auch solche, die implizit vorhanden sind, z. B. Warum werden durch den Wald Straßen gebaut? – Um das Holz auf Lastwagen abtransportieren zu können.

Einzelne Informationen sinnvoll miteinander verknüpfen, daraus Schlussfolgerungen ziehen*Niveaustufe A*

Einzelinformationen werden ohne Bezug zueinander referierend wiedergegeben.

Niveaustufe B

Formulierungen zeigen, dass punktuell ein Zusammenhang zwischen einzelnen Textstellen gesehen wird, z. B. Sie ernähren sich von der Natur, zerstören sie aber nicht.

Niveaustufe C

Inhalte aus unterschiedlichen Sinnabschnitten werden miteinander verknüpft und vergleichend einander gegenüber gestellt, z. B. Sie ernähren sich von der Natur, zerstören sie dabei aber nicht, wie es die Holzfäller und Bauern tun. Auf diese Weise zeigt sich ein präziseres Textverständnis.

Explizite und implizite Aussagen erfassen*Niveaustufe A*

Die expliziten Kernaussagen werden zum Teil erfasst, z. B.: Die Indios legen Viehweiden und Felder an, die sie verlassen, wenn der Boden unfruchtbar wird. Implizite Aussagen werden nicht wahrgenommen.

Niveaustufe B

Die expliziten Kernaussagen werden weitgehend erfasst, z. B.: Die Indios fällen einige Bäume und verbrennen Holz und Gestrüpp, um Pflanzen anzubauen. Implizite Aussagen werden nicht wahrgenommen.

Niveaustufe C

Alle expliziten Kernaussagen werden präzise erfasst. Hintergrundwissen („Weltwissen“) ermöglicht es, auch implizite Aussagen zu verstehen, z. B.: Die Bäume im Regenwald werden gefällt, weil man mit ihnen viel Geld verdient.

Abstrahierende Aussagen bzw. Sprachbilder richtig deuten*Niveaustufe A*

Zentrale abstrahierende Aussagen bzw. Sprachbilder (1. Sie lebten im Einklang mit der Natur. / 2. Der Regenwald hatte sich das Feld zurückerobert.) werden gar nicht oder nur partiell aus dem Textzusammenhang erschlossen, z. B. 1. Die Häuser bestehen aus Bäumen und Pflanzen des Waldes. / 2. Die Indios rodeten nur kleine Lichtungen.

Niveaustufe B

Zentrale abstrahierende Aussagen bzw. Sprachbilder (2. Der Regenwald hatte sich das Feld zurückerobert.) werden weitgehend richtig erklärt, z. B.: Es sind neue Bäume gewachsen und haben die Lichtung wieder natürlich gemacht.

Niveaustufe C

Zentrale abstrahierende Aussagen bzw. Sprachbilder (1. Sie lebten im Einklang mit der Natur. 2. Der Regenwald hatte sich das Feld zurückerobert) werden präzise erfasst. Dabei zeigen eigenständige Formulierungen und Hinweise auf den logischen Zusammenhang des Geschehens das differenzierte Textverständnis. Z. B. Die Indios sind im Regenwald und leben mit ihm. Sie pflanzen Nutzpflanzen, und wenn der Boden nicht mehr fruchtbar ist, ziehen sie weiter. Dadurch können wieder Bäume nachwachsen.

Textintention erfassen*Niveaustufe A*

Die Intentionen werden gar nicht oder nur partiell erfasst, z. B. damit wir lernen, was Indios sind und wie die Menschen den Regenwald zerstören. / Dass wir wissen, dass wir die Tierwelt zerstören. / Wir sollten uns die Indios als Beispiel nehmen.

Niveaustufe B

Die Intentionen des Autors werden nicht genau, sondern nur pauschal erfasst, der appellative Charakter des Textes wird aber gesehen (damit wir endlich aufhören, alles zu zerstören).

Niveaustufe C

Die Intentionen des Autors werden klar erfasst und präzise benannt, z. B. damit wir Menschen aufhören, den Lebensraum von Tieren und Indios zu zerstören.

Stellungnahme zum Text abgeben*Niveaustufe A*

Die Stellungnahme bezieht sich selten auf den ganzen Text; häufig werden einzelne Inhalte herausgegriffen und bewertet, z. B.: Man erfährt, wie schrecklich und furchtbar es für die Tiere ist, wenn sie verjagt werden. Das finde ich gut.

Niveaustufe B

Die Stellungnahme bezieht sich zwar auf den ganzen Text, ist aber argumentativ nur wenig untermauert. z. B.: Ich finde es gut, dass der Autor genau zeigt, wie der Regenwald zerstört wird.

Niveaustufe C

Die Stellungnahme bezieht sich auf das Textganze und wird mit mehreren Argumenten untermauert. Dabei wird häufig eigenes Hintergrundwissen einbezogen, z. B.: Ich finde den Text gut, weil er uns zeigt, wie weit es mit unserer Welt schon gekommen ist. Es ist wichtig dazu aufzufordern, mit dem Abholzen des Regenwaldes aufzuhören und keine Möbel oder Fenster zu kaufen, die aus Holz aus dem Regenwald gemacht sind.

Niveau A	Niveau B	Niveau C
<p>Globalverstehen Der Text wird nicht als Ganzes gesehen: Einem eher untergeordneten Teilaspekt des Textes wird ein zu großes Gewicht verliehen, während andere Gesichtspunkte vernachlässigt werden, z.B. durch die Zuweisung der Überschrift <i>Ackerbau im Regenwald</i>.</p>	<p>Globalverstehen Der Text wird nicht als Ganzes überblickt: Ein wichtiger Teil des Textes, aber nicht das Textganze, wird durch die Zuweisung einer Überschrift verkürzend als zentral verstanden, z.B. <i>Indios im Regenwald</i></p>	<p>Globalverstehen Der gesamte Textinhalt wird mit der Zuweisung einer Überschrift als Ganzes in den Blick genommen, z.B. <i>Menschen im Regenwald</i>.</p>
<p>Gezielt Informationen entnehmen Auf Fragen werden aus dem Text nur solche Informationen entnommen, die durch die Formulierung einen Zusammenhang mit der Frage erkennen lassen. (Frage: <i>Wodurch werden die Affen und Vögel im Regenwald vertrieben?</i> – siehe Text: <i>Heulende Motoren und kreischende Sägen haben sie vertrieben.</i>)</p>	<p>Gezielt Informationen entnehmen Auf Fragen werden aus dem Text gezielt Informationen entnommen, auch wenn die Frage keinen deutlichen sprachlichen Zusammenhang mit der Textstelle erkennen lässt. Frage: <i>Wie lange wohnen die Indios an einem Ort?</i> Text: <i>Nach zwei oder drei Jahren war der Boden nicht mehr fruchtbar genug, und die Indios zogen weiter.</i></p>	<p>Gezielt Informationen entnehmen Auf Fragen werden aus dem Text gezielt Informationen entnommen, und zwar auch solche, die implizit vorhanden sind, z.B. <i>Warum werden durch den Wald Straßen gebaut? – Um das Holz auf Lastwagen abtransportieren zu können.</i></p>
<p>Einzelne Informationen sinnvoll miteinander verknüpfen, daraus Schlussfolgerungen ziehen Einzelinformationen werden ohne Bezug zueinander referierend wiedergegeben.</p>	<p>Einzelne Informationen sinnvoll miteinander verknüpfen, daraus Schlussfolgerungen ziehen Formulierungen zeigen, dass punktuell ein Zusammenhang zwischen einzelnen Textstellen gesehen wird, z.B. <i>Sie ernähren sich von der Natur, zerstören sie aber nicht.</i></p>	<p>Einzelne Informationen sinnvoll miteinander verknüpfen, daraus Schlussfolgerungen ziehen Inhalte aus unterschiedlichen Sinnabschnitten werden miteinander verknüpft und vergleichend einander gegenüber gestellt, z.B. <i>Sie ernähren sich von der Natur, zerstören sie dabei aber nicht, wie es die Holzfäller und Bauern tun.</i> Auf diese Weise zeigt sich ein präziseres Textverständnis.</p>
<p>Explizite und implizite Aussagen erfassen Die expliziten Kernaussagen werden zum Teil erfasst, z.B.: <i>Die Indios legen Viehweiden und Felder an, die sie verlassen, wenn der Boden unfruchtbar wird.</i> Implizite Aussagen werden nicht wahrgenommen.</p>	<p>Explizite und implizite Aussagen erfassen Die expliziten Kernaussagen werden weitgehend erfasst, z.B.: <i>Die Indios fällen einige Bäume und verbrennen Holz und Gestrüpp, um Pflanzen anzubauen.</i> Implizite Aussagen werden nicht wahrgenommen.</p>	<p>Explizite und implizite Aussagen erfassen Alle expliziten Kernaussagen werden präzise erfasst. Hintergrundwissen („Weltwissen“) ermöglicht es, auch implizite Aussagen zu verstehen, z.B.: <i>Die Bäume im Regenwald werden gefällt, weil man mit ihnen viel Geld verdient.</i></p>

Niveau A	Niveau B	Niveau C
<p>Abstrahierende Aussagen bzw. Sprachbilder richtig deuten Zentrale abstrahierende Aussagen bzw. Sprachbilder <i>(1. Sie lebten im Einklang mit der Natur. / 2. Der Regenwald hatte sich das Feld zurückerobert.)</i> werden gar nicht oder nur partiell aus dem Textzusammenhang erschlossen, z.B. 1. <i>Die Häuser bestehen aus Bäumen und Pflanzen des Waldes. / 2. Die Indios rodeten nur kleine Lichtungen.</i></p>	<p>Abstrahierende Aussagen bzw. Sprachbilder richtig deuten Zentrale abstrahierende Aussagen bzw. Sprachbilder <i>(2. Der Regenwald hatte sich das Feld zurückerobert.)</i> werden weitgehend richtig erklärt, z.B. <i>Es sind neue Bäume gewachsen und haben die Lichtung wieder natürlich gemacht.</i></p>	<p>Abstrahierende Aussagen bzw. Sprachbilder richtig deuten Zentrale abstrahierende Aussagen bzw. Sprachbilder <i>(1. Sie lebten im Einklang mit der Natur. 2. Der Regenwald hatte sich das Feld zurückerobert)</i> werden präzise erfasst. Dabei zeigen eigenständige Formulierungen und Hinweise auf den logischen Zusammenhang des Geschehens das differenzierte Textverständnis. Z.B. <i>Die Indios sind im Regenwald und leben mit ihm. Sie pflanzen Nutzpflanzen, und wenn der Boden nicht mehr fruchtbar ist, ziehen sie weiter. Dadurch können wieder Bäume nachwachsen.</i></p>
<p>Textintention erfassen Die Intentionen werden gar nicht oder nur partiell erfasst, z.B. <i>damit wir lernen, was Indios sind und wie die Menschen den Regenwald zerstören. / Dass wir wissen, dass wir die Tierwelt zerstören. / Wir sollten uns die Indios als Beispiel nehmen.</i></p>	<p>Textintention erfassen Die Intentionen des Autors werden nicht genau, sondern nur pauschal erfasst, der appellative Charakter des Textes wird aber gesehen (<i>damit wir endlich aufhören, alles zu zerstören</i>).</p>	<p>Textintention erfassen Die Intentionen des Autors werden klar erfasst und präzise benannt, z.B. <i>damit wir Menschen aufhören, den Lebensraum von Tieren und Indios zu zerstören.</i></p>
<p>Stellungnahme zum Text abgeben Die Stellungnahme bezieht sich selten auf den ganzen Text; häufig werden einzelne Inhalte herausgegriffen und bewertet, z.B.: <i>Man erfährt, wie schrecklich und furchtbar es für die Tiere ist, wenn sie verjagt werden. Das finde ich gut.</i></p>	<p>Stellungnahme zum Text abgeben Die Stellungnahme bezieht sich zwar auf den ganzen Text, ist aber argumentativ nur wenig untermauert. z.B.: <i>Ich finde es gut, dass der Autor genau zeigt, wie der Regenwald zerstört wird.</i></p>	<p>Stellungnahme zum Text abgeben Die Stellungnahme bezieht sich auf das Textganze und wird mit mehreren Argumenten untermauert. Dabei wird häufig eigenes Hintergrundwissen einbezogen, z.B.: <i>Ich finde den Text gut, weil er uns zeigt, wie weit es mit unserer Welt schon gekommen ist. Es ist wichtig dazu aufzufordern, mit dem Abholzen des Regenwaldes aufzuhören und keine Möbel oder Fenster zu kaufen, die aus Holz aus dem Regenwald gemacht sind.</i></p>

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 6

Einen Sachtext wiedergeben

April 2005



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkung

Pragmatische Kommunikationskompetenz spielt in der Informationsgesellschaft eine zunehmend wichtige Rolle, welcher gerade der Deutschunterricht in stärkerem Maß Rechnung tragen muss. Die Fähigkeit, informative Texte zielgerichtet auszuwerten, verlangt Lesekompetenz, die systematisch nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch in allen Fächern entwickelt werden muss.

Dazu gehören grundlegende Erschließungstechniken wie z. B. Markieren und Gliedern.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Umgang mit literarischen und nichtliterarischen Texten

Die Schülerinnen und Schüler können

- gezielt Informationen aus Texten, Bildern, Tabellen und Grafiken entnehmen und in eigenen Worten wiedergeben;
- Methoden der Texterschließung wie Unterstreichen, Markieren, Gliedern ... anwenden.

Leseförderung

Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene Formen des Lesens (sinnerschließendes und identifikatorisches Lesen) unterscheiden und anwenden.

Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler

- bemühen sich um den Gebrauch der Standardsprache und eine deutliche Artikulation.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler informieren die Klasse über den Inhalt eines Sachtextes und machen dabei die Intention des Textes deutlich. Sie entnehmen die nötigen Informationen, ordnen und gliedern sie sachgerecht und präsentieren sie ihren Mitschülern z. B. mit Hilfe einer Folie oder eines Plakats.

Chips

Es gibt Lebensmittel, die von vielen begeistert gegessen werden. Oft fällt es schwer, mit dem Essen aufzuhören. Passiert es euch auch, dass ihr eine ganze Tafel Schokolade vertilgt, auch wenn ihr nur ein Stückchen essen wolltet? Kennt ihr das: Ihr öffnet eine Tüte Chips und beginnt zu knabbern, und ihr hört erst wieder auf, wenn sie leer ist?

Mit diesem Problem steht ihr nicht alleine da, vielen anderen geht es ähnlich!

Warum ist das so?

Das Erfolgsgeheimnis der Chips liegt im krachenden Draufbeißen und der Steuerung des Speichelflusses.

Der Konsument kann mit wenig Kraft ein lautes Krachen hervorrufen – ein sofortiger Erfolg für sein Selbstbewusstsein. Anschließend wird das bröckelige Material weich und breiig, schmiegt sich angenehm dem Gaumen an, ohne an den Zähnen zu kleben. Jetzt kann sich der Konsument entspannen, seinem Gaumen mit der weichen Masse „Streicheleinheiten“ zufügen und die Masse beruhigt herunterschlucken. Knusprigkeit spornt zum Weiteressen an, Weichheit entspannt.

Das erklärt zwar die Beliebtheit des Essens von Chips z. B. beim Fernsehen, aber nicht, warum die gefüllten Schälchen mit dem Knabberzeug meist auch noch bis zum letzten Stück leer gegessen werden. Alles beabsichtigt! Um den Chip mit seiner relativ großen und trockenen Oberfläche verzehren zu können, braucht man relativ viel Speichel. Der wiederum wird durch das hinzugefügte Salz gebunden. Sind Chips und Speichel erst einmal heruntergeschluckt, entsteht im Mund „ein Empfinden der Leere“. Dagegen hilft: ein weiterer Chip! Das Geheimnis der Esslust ist der Speichelfluss. Lläuft das sprichwörtliche Wasser im Mund zu-

sammen, so entsteht ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Essen und Trinken. Ein Grundprinzip erfolgreicher Food Designer heißt: Nahrungsmittel entwickeln, die beim Essen mehr Speichelfluss auslösen als benötigt wird.

Vorpahl u.a, Ernährung und Gesundheit, Materialien für die 5. - 10. Klasse, Stuttgart (Klett) 1996, S. 57, aus der Reihe „Gesundheitserziehung und Schule“ der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Die Schülerinnen und Schüler entnehmen dem Text die wichtigsten Informationen (z. B. „Esslust“, „kra- chendes Draufbeißen“, „Speichelfluss“) und stellen sie knapp, aber sachlich richtig dar.

Sie lehnen sich in Aufbau und Formulierung an den Text an.

Die Informationen werden weitgehend additiv präsentiert.

Dabei wird implizit durch die Darstellung deutlich, dass die appellative Funktion des Textes erfasst ist.

Bei der Präsentation stützen sich die Schülerinnen und Schüler auf eine einfache, aber lesbar gestaltete Fo- lie, die weitgehend eine Aneinanderreihung von einzelnen Begriffen beinhaltet.

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler entnehmen dem Text die relevanten Informationen (z. B. „Esslust“, „kra- chendes Draufbeißen“, „Speichelfluss“, „Food Design“), erkennen den Begründungszusammenhang und stellen ihn nachvollziehbar dar.

Dabei lösen sie sich punktuell vom Aufbau und von den Formulierungen des vorgelegten Textes.

Sie beschreiben knapp die appellative Funktion des Textes, wobei der Zusammenhang der Informationen mit der Intention punktuell hergestellt wird.

Die Präsentation mit Hilfe einer Folie oder eines Plakats weist eine einfache, aber sach- und textgerechte Struktur auf.

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler berücksichtigen bei der Darstellung alle relevanten Informationen, erkennen die begründenden Zusammenhänge und stellen sie strukturiert und adressatenorientiert dar. Dabei wird die aufklärerische Funktion des Textes direkt angesprochen.

Die Schülerinnen und Schüler lösen sich beim Vortrag von Aufbau und Sprache der Vorlage.

Die Präsentation mit Hilfe einer Folie oder eines Plakats weist eine eigenständige sachlogische Struktur auf. Es gelingt, bei den Zuhörern Interesse zu wecken.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 6

Einen Vorgang beschreiben

Februar 2006



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Das Beschreiben ist neben dem Erzählen in Klasse 6 des Gymnasiums ein wichtiger Lerngegenstand des Deutschunterrichts und führt in das sachliche Schreiben ein. Die Beschreibung stellt eine Form des Informierens dar und ist abhängig von der jeweiligen kommunikativen Situation, d.h. vor allem von der Absicht des Verfassers und von der Erwartung des Adressaten. Komplexere Schreibformen, vor allem die Erörterung, werden vorbereitet. Um die Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht für das Beschreiben zu motivieren, sind auch handlungs- und produktionsorientierte Methoden hilfreich. Gleichzeitig sollte der Bezug zur Lebenswirklichkeit deutlich machen, dass Beschreibungen von Vorgängen und Abläufen in unterschiedlichen Alltagssituationen gebraucht werden.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

SCHREIBEN

Schreibkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können

- einfache Schreibstrategien einsetzen.

Informieren

Die Schülerinnen und Schüler können

- Informationen beschaffen und adressatenbezogen weitergeben;
- in einfacher Weise Personen, Gegenstände und Vorgänge beschreiben.

SPRACHBEWUSSTSEIN ENTWICKELN

Wortarten

Die Schülerinnen und Schüler können

- Aktiv und Passiv unterscheiden. Sie verwenden diese Formen, um Sachverhalte unterschiedlich auszudrücken.

(2) Problemstellung

Vorgangsbeschreibung: Einen Fahrradschlauch flicken

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

- Die Reihenfolge der Teilvorgänge wird im Großen und Ganzen eingehalten, wobei auch einzelne Arbeitsschritte fehlen können bzw. unvollständig beschrieben werden.
- Unsicherheit in der Strukturierung der einzelnen Teilschritte erschwert die Nachvollziehbarkeit des Vorgangs.
- Gängige Fachausdrücke werden verwendet. Stellenweise wird auch auf Umschreibungen für Fachbegriffe ausgewichen (z.B. Felge, Mantelheber oder Schmirgelpapier). Anschauliche Verben, die einer präzisen Beschreibung der Handlung dienen, fehlen an einigen Stellen (z.B. aufrauen, Rad abmontieren, Gummilösung auftragen).
- Der Satzbau ist nicht immer übersichtlich. Eine unpersönliche Ausdrucksweise (z.B. man, es, Passiv) wird bevorzugt, doch geschieht dies weitgehend schematisch.
- Die einzelnen Arbeitsschritte werden aneinandergereiht und nur selten mit Konjunktionen verbunden.
- Das Präsens wird in der Regel verwendet.

Niveaustufe B

- Die Reihenfolge der Teilvorgänge wird eingehalten, so dass der Arbeitsvorgang in seiner Abfolge gut nachvollziehbar ist.
- Die Teilschritte sind klar strukturiert.
- Die meisten Fachausdrücke werden auch in Verbindung mit anschaulichen Verben, die den Vorgang präzise beschreiben, verwendet.
- Der Satzbau ist übersichtlich. Eine unpersönliche sachliche Ausdrucksweise (z.B. man, es, Passiv) wird verwendet, wobei ein Bemühen um stilistische Varianz erkennbar ist.
- Die einzelnen Arbeitsschritte werden sinnvoll miteinander verknüpft.
- Die Handlungen werden durchweg im Präsens dargestellt.

Niveaustufe C

- Alle Arbeitsschritte werden präzise und nachvollziehbar beschrieben.
- Die einzelnen Teilschritte sind klar strukturiert und in der Abfolge gegeneinander abgegrenzt.
- Notwendige Fachausdrücke werden sicher verwendet und in Verbindung treffender Verben für eine anschauliche Beschreibung genutzt.
- Die Beschreibung weist nicht nur eine klare Struktur auf, sondern führt mit Hilfe einer kurzen Einleitung zum Vorgang hin. Sie endet mit einem abrundenden Schlusssatz.
- Der Vorgang wird in einfachen und übersichtlichen Sätzen beschrieben. Reihende und unterordnende Konjunktionen stellen Übersichtlichkeit und Transparenz her. Wortwiederholungen werden durch die Verwendung von Pronomen und Adverbien vermieden.
- Die Beschreibung steht im Präsens, in komplexeren Satzgebilden, etwa bei Vorzeitigkeit, wird die Zeitfolge beachtet.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 6

Einen diskontinuierlichen Text lesen

Ein Balkendiagramm analysieren und
auswerten, Analyse und Interpretation/
Auswertung mündlich darstellen

Dezember 2007



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Textverstehen im Sinne einer genauen, sorgfältigen Informationsentnahme schließt neben der Arbeit an poetischen Texten auch den Umgang mit nichtpoetischen Texten ein. Im Rahmen der Beschäftigung mit Sachtexten spielen diskontinuierliche Texte (Tabellen, Grafiken, Diagramme) eine wichtige Rolle. Diese Textart beinhaltet zusammengefasste, übersichtlich angeordnete Informationen, die auf Zahlen basieren. Sie zeigen Rangfolgen oder Entwicklungen auf.

Die besondere Schwierigkeit besteht darin, die in diskontinuierlichen Texten auf gedrängtem Raum enthaltenen Informationen zielgerichtet auszuwerten und mit eigenen Worten darzustellen.

Die Aufgabe erfordert neben dem inhaltlichen Verstehen sprachliche wie auch kommunikative Strategien.

Folgende Teilfertigkeiten werden gefordert:

- Analysieren des Diagramms unter der Zielsetzung der Textwiedergabe
- Interpretation (Auswertung?) der Informationen
- Notieren der Rezeptionsergebnisse
- Verarbeiten der gewonnenen Ergebnisse
- Darstellung der gewonnenen Informationen
- kritische Auseinandersetzung mit den Informationen

Die Analyse und Interpretation von diskontinuierlichen Texten **spielt in vielen anderen Fächern, vor allem in den Sachfächern, eine wichtige Rolle.**

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Leitgedanken

Lesekompetenz

[...] wird die Lesekompetenz auch erweitert, indem eigene Lesestrategien für kontinuierliche, diskontinuierliche und mediale Texte entwickelt werden, eine wesentliche Voraussetzung für Studium und Beruf.

Kompetenzen und Inhalte

LESEN/UMGANG MIT TEXTEN UND MEDIEN

Umgang mit literarischen und nichtliterarischen Texten

Die Schülerinnen und Schüler können

- gezielt Informationen aus Texten, Bildern, Tabellen und Grafiken entnehmen und in eigenen Worten wiedergeben;
- Zusammenhänge zwischen Inhalt und Gestaltung eines Textes benennen.

SPRECHEN

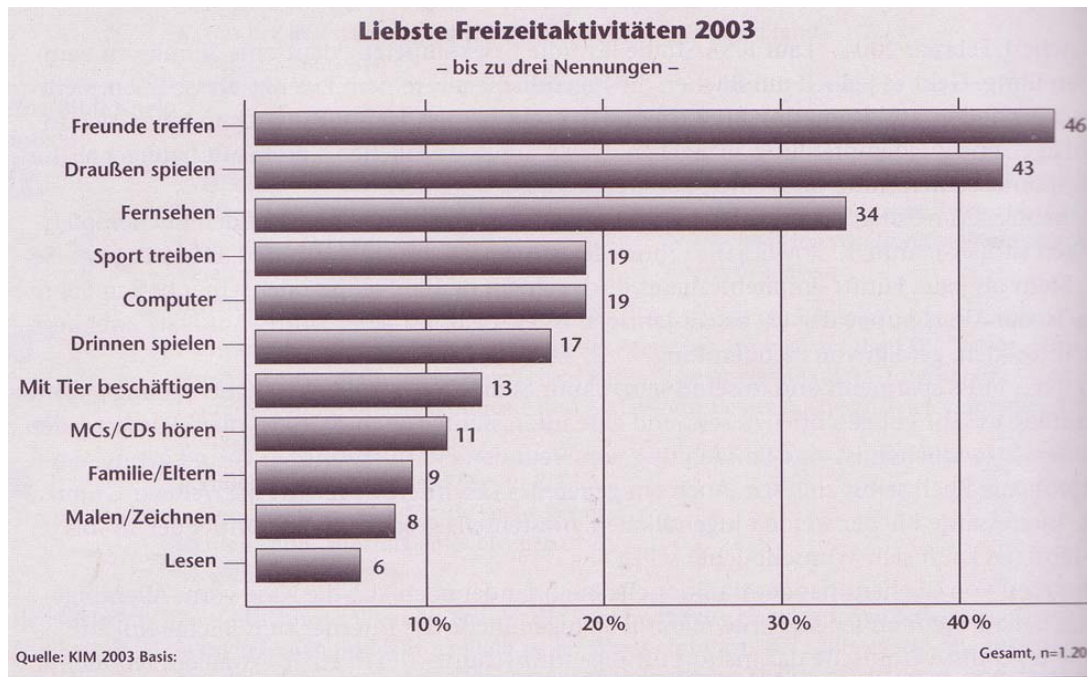
Informieren

Die Schülerinnen und Schüler können

- Informationen adressatenbezogen weitergeben. Sie erproben dabei auch einfache Formen der Präsentation und Visualisierung.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler entnehmen zielgerecht Informationen aus einem Balkendiagramm und geben sie adressatenbezogen weiter.



Quelle: Institut für Sozial- und Marktforschung (IFAK), Taunusstein

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

- Die Schülerinnen und Schüler verstehen die Überschrift, berücksichtigen aber den Untertitel nicht. Sie übernehmen den Wortlaut. (z.B. „Freizeitaktivitäten“)
- Sie nehmen die Skalenbezeichnungen auf, lassen aber die Hilfslinien außer acht.
- Sie beschreiben und vergleichen die verschiedenen Freizeitaktivitäten (die Variablen) nach wenigen nahe liegenden Gesichtspunkten.
- Sie stellen die in der Grafik präsentierten Angaben additiv, in beliebiger Reihenfolge dar. Der Vortrag enthält eine Einleitung, in der das Thema benannt wird, und einen Schlusssatz.
- Der Bericht ist sprachlich eng an die Textvorlage gebunden.

Niveaustufe B

- Die Schülerinnen und Schüler verstehen die Überschrift, berücksichtigen dabei nicht den Untertitel. Sie können die Informationen in eigenen Worten wiedergeben.
- Sie nehmen die Skalenbezeichnungen und die Hilfslinien wahr und benennen Funktion.
- Sie setzen die Angabe der verschiedenen Freizeitaktivitäten (die Variablen) nach auffälligen Gesichtspunkten zueinander in Beziehung und vergleichen die Informationen.
- Sie gewinnen aus der Analyse der Hilfslinien weitere Einsichten (Freizeitaktivitäten unterhalb von 20% gegenüber Freizeitaktivitäten über 30%).
- Sie stellen die wesentlichen Angaben der Grafik in einem zusammenhängenden Bericht dar. Die Struktur des Vortrags ist durch das persönliche Verständnis geprägt. Die Rangordnung der Ergebnisse wird nur teilweise erkannt. Der Bericht enthält eine eigenständig formulierte Einleitung, die eine Übersicht über das Thema gibt und die Quelle angibt. Sie benennen das Defizit des vorliegenden Diagramms (fehlende Angabe der Altersstufe).
- Die besondere Darstellungsweise des Schaubildes wird knapp einbezogen. Der Bericht enthält einen Abschluss.
- Es gelingt ihnen, das Interesse ihrer Zuhörer zu gewinnen: Sie übernehmen hauptsächlich die Formulierungen der Grafik.

Niveaustufe C

- Die Schülerinnen und Schüler verstehen die Überschrift und die Angabe im Untertitel („bis zu drei Nennungen“). Sie können beide Überschriften präzise in eigenen Worten wiedergeben.
- Sie nehmen die Skalenbezeichnungen und die Hilfslinien mit ihrer Benennung genau wahr und verstehen ihre Funktion im Zusammenhang des Diagramms.
- Sie setzen die Angaben der verschiedenen Freizeitaktivitäten (die Variablen) nach übergeordneten Gesichtspunkten systematisch und differenziert zueinander in Beziehung und vergleichen die Informationen.
- Sie gewinnen aus der Analyse der Hilfslinien weitere zentrale Einsichten (Freizeitaktivitäten unterhalb von 20% gegenüber Freizeitaktivitäten über 30%).
- Sie stellen die in der Grafik präsentierten Angaben in einem zusammenhängenden Bericht dar, der nach sachgerechten Gesichtspunkten strukturiert ist. Zunächst werden Thema und Untertitel in der Einleitung präzise und eigenständig formuliert. Die Schülerinnen und Schüler nennen die Quelle und beziehen bei ihrem Vortrag die besondere Darstellungsweise des Schaubildes mit ein. Sie benennen das Defizit des vorliegenden Diagramms (fehlende Angabe der Altersstufe) Sie ziehen aus den Angaben entsprechende Schlüsse. Die Ausführungen münden in eine zusammenfassende eigenständige Bewertung ein.
- Es gelingt ihnen, das Interesse ihrer Zuhörer zu gewinnen: Sie formulieren frei, an den Bedürfnissen ihrer Zuhörer orientiert und verweisen an geeigneter Stelle auf Angaben des Diagramms.
- Insgesamt sind sie um Anschaulichkeit bemüht.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 6

Einen epischen Text (Märchen) dialogisieren

Juni 2006



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkung

Die Dialogisierung epischer Texte verlangt die Übernahme dramatischer Elemente (Monologe, Dialoge) sowie die Umformung handlungsrelevanter Passagen in die wörtliche Rede. Die im Text angelegten Eigenschaften der Figuren werden im Dialog realisiert.

Der Konflikt und seine Lösung entwickeln sich in der verbalen Auseinandersetzung, wobei sich der Wechsel von Ort, Zeit und Personen in einer Szenenfolge darstellt.

Die Schülerinnen und Schüler der Unterstufe sind mit der Textsorte Märchen vertraut (auch durch Kassetten, Film, Inszenierungen, Spiele). Durch den produktiven Umgang gelingt ein erstes Verständnis dramatischer Strukturen, Formen und Mittel sowie ihrer Funktion und Leistung. Darüber hinaus eröffnet sich die Möglichkeit, Kreativität zu entwickeln.

Im Schreibprozess übertragen die Schülerinnen und Schüler die eindimensionale Perspektive des Märchens auf die Multiperspektivität der Dialoge und erfahren dabei eine Förderung ihrer Imaginations- und Empathiefähigkeit. So erweitern sie vor allem ihre kommunikative Kompetenz und ihre Fähigkeit zum Selbstaussdruck.

Damit gewinnen sie erste Einblicke in dramatische Formen und Voraussetzungen für die differenziertere Erarbeitung der dramatischen Grundbegriffe in Klasse 8.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

SPRECHEN

Szenische Verfahren

Die Schülerinnen und Schüler können

- einen kurzen Erzähltext dialogisieren und in eine Spielvorlage umsetzen.

SCHREIBEN

Schriftliches Erzählen

Die Schülerinnen und Schüler können

- Textvorgaben ausgestalten.

LESEN/UMGANG MIT TEXTEN UND MEDIEN

Umgang mit literarischen und nichtliterarischen Texten

Die Schülerinnen und Schüler können

- die Textarten ... Märchen, ... dramatische Texte, ... unterscheiden und dabei wesentliche Gattungsmerkmale berücksichtigen.

SPRACHBEWUSSTSEIN ENTWICKELN

Kommunikation

Die Schülerinnen und Schüler können

- wesentliche Mittel unterscheiden, welche die mündliche Kommunikation beeinflussen (Gestik, Mimik, Stimme).

(2) Problemstellung

Ein Märchen dialogisieren, in eine Spielvorlage umschreiben

Text: Brüder Grimm, *Rumpelstilzchen*

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Die Schülerinnen und Schüler teilen den Text stellenweise kleinschrittig in Szenen auf. Sie geben den Szenen einfache Überschriften und weisen ihnen Personen zu. Ort und Zeit der Handlung werden festgelegt.

Ein Zusammenhang der Märchenhandlung ist erkennbar, allerdings bilden die Szenen eine Reihung von isolierten Teilen. Der Konflikt der Handlung wird herausgearbeitet.

Die Hauptpersonen werden den Bereichen Gut und Böse zugeordnet.

Es gelingt, den Handlungsablauf in einfache Dialoge umzusetzen, wobei die wörtliche Rede übernommen wird. Die Figurenrede entspricht in den wesentlichen Zügen den Eigenschaften der Personen, Absichten und Beweggründe werden deutlich.

Die Schülerinnen und Schüler fügen einfache Regieanweisungen ein, die Ort und Zeit der Handlung benennen.

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler teilen den Text den Erzählschritten entsprechend in Szenen auf. Sie geben den Szenen treffende Überschriften und weisen ihnen Personen zu. Ort und Zeit der Handlung werden festgelegt, die für den Konflikt entscheidenden Szenen werden benannt. Einige Szenen sind durch Übergänge, Anschlüsse oder Verweise miteinander verbunden. Die Szenenabfolge lässt eine sinnvolle Umsetzung der Märchenstruktur und ihres Verlaufs erkennen.

An einigen Stellen wird deutlich, dass die Beziehung der einzelnen Teile hauptsächlich durch die handelnden Figuren hergestellt wird. Der Konflikt wird im Dialog aus dem Motivationszusammenhang der Figuren entwickelt.

Die zentralen Eigenschaften der Hauptpersonen werden deutlich, die Dialoge entsprechend den typischen Eigenschaften der Figuren gestaltet. Dabei zeigt sich auch die logische Entwicklung der inneren Handlung: Stimmungen, Gefühle und Gedanken entsprechen der jeweiligen Handlungssituation. Dadurch gewinnen die Szenen an Lebendigkeit.

Treffende Regieanweisungen an unterschiedlichen Stellen werden eingefügt, die Ort und Zeit der Handlung benennen sowie die Sprech- und Spielweise berücksichtigen.

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler teilen den Text den Erzählschritten entsprechend sicher in Szenen auf. Sie geben den Szenen treffende und originelle Überschriften, weisen ihnen Personen zu und legen Ort und Zeit der Handlung fest.

Die Szenen werden in ihrer Funktion benannt, dabei wird der dramatische Konflikt in den Blick genommen. Die einzelnen Szenen sind durch Übergänge, Anschlüsse und Verweise miteinander verbunden. Es wird deutlich, dass eine personale Handlung vorliegt, deren Teile vor allem durch die handelnden Figuren eine mehr oder weniger enge Beziehung zueinander haben. Die Szenenabfolge ist bewusst in Anlehnung an die dramatische Form des Märchens gestaltet und folgt dramaturgischen Gesichtspunkten: Der magische Spruch Rumpelstilzchens z.B. wird als Strukturelement eingesetzt. Die Ausarbeitung von Exposition, Spannungssteigerung, Höhepunkt und Lösung wird deutlich. Die Konflikte entwickeln sich logisch aus dem Handlungsgefüge.

In der ersten Szene wird die Gesamthematik eröffnet und im Dialog verstehbar gemacht (Problematik des Goldspinnens).

Die Schülerinnen und Schüler erkennen die zentralen Eigenschaften der Figuren und deren Handlungsmotive. Sie unterscheiden nach Figuren, die konstitutiv für das dramatische Geschehen sind: So bildet die Müllerstochter die Mittelpunktfigur des Stückes, die alle Szenen miteinander verbindet. Die Dialoge werden entsprechend gestaltet (z.B. Redeanteile, Dialogverlauf). Es gelingt, stimmige Figuren darzustellen, die in ihren Positionen, Verhaltensmustern und ihrer Gemütslage logisch und überzeugend entwickelt werden.

Innere und äußere Handlung entwickeln sich zielstrebig in den Dialogen. Stimmungen, Gefühle und Gedanken kommen differenziert zum Ausdruck. Es gelingt, durch kreativen Sprachgebrauch den Szenen Lebendigkeit und Anschaulichkeit zu geben.

Treffende Regieanweisungen an unterschiedlichen Stellen, die Ort und Zeit der Handlung benennen, sowie die Sprech- und Spielweise lenken, beweisen die gedankliche Durchdringung der Textvorlage.

Es entsteht ein stimmiger, spannender Text.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 6

Einfache Schreibstrategien entwickeln

Juni 2006



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

In der neueren Schreibdidaktik hat sich der Fokus von der Orientierung am Produkt zum Prozess des Schreibens hin verlagert. Das bedeutet, dass nicht nur dem Endprodukt, sondern jedem einzelnen Teilprozess des Schreibens, vom Planen bis zum Überarbeiten, ein hoher Eigenwert zugestanden wird.

Um komplexe Schreibprozesse unterschiedlicher Art sinnvoll planen und bewältigen zu können, sind Schreibstrategien unverzichtbar. Es ist wichtig, dass solche Strategien im Unterricht vermittelt werden, damit die Schülerinnen und Schüler das Schreiben als einen planbaren Prozess erfahren und unterschiedliche Verfahrensweisen kennen und anwenden lernen. Dabei entwickeln sie nicht nur ihre Schreibkompetenz, sondern auch methodische Fertigkeit.

Darüber hinaus dient diese Methode dazu, geistige Beweglichkeit zu entwickeln und zu trainieren sowie Schreibhemmungen abzubauen. Das kann das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken.

Die folgende Niveaue Konkretisierung beschränkt sich auf die ersten beiden Phasen der Planung, die Ideenfindung und die Konzeption des Textes. Dabei werden die in der neueren Schreibdidaktik favorisierten Vorgehensweisen, wie z. B. das Ideennetz (Cluster) und der Zeitstrahl, in den Mittelpunkt gestellt.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Leitgedanken

Schreibkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre Schreibkompetenz.

Sie sind in der Lage, den Schreibprozess eigenverantwortlich zu organisieren [...].

Kompetenzen und Inhalte

SCHREIBEN

Schreibkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können

- einfache Schreibstrategien einsetzen.

Schriftliches Erzählen

Die Schülerinnen und Schüler können

- zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem unterscheiden und auf Erzähllogik achten;
- eine Erzählung sinnvoll aufbauen.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler lassen sich von einem Foto zu einer Geschichte anregen. Das Foto ist bei der Planung Ausgangspunkt für ein Ideennetz. Daraus wird die lineare Anordnung ausgewählter Erzählelemente in Form eines Zeitstrahls entwickelt.



(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

- Das Ideennetz mit dem Foto als Zentrum geht von den Bildelementen aus und gelangt nur wenig über nahe liegende Assoziationen hinaus. Die einzelnen, meist kurzen Gedankenstränge sind stark geprägt von klischeehaften Vorstellungen („In der Schule einen Streich spielen“).
- Ein Teil des Ideennetzes wird als Schwerpunkt eingekreist oder farblich hervorgehoben.
- Vor dem Schreiben wird mit Hilfe eines Zeitstrahls der Handlungsverlauf grob konzipiert. Der Inhalt wesentlicher Handlungsschritte wird mit einzelnen Wörtern angedeutet, der Höhepunkt markiert, so dass sich die Handlung in groben Zügen abzeichnet.

Niveaustufe B

- Die Entwicklung des Ideennetzes orientiert sich stark an den Bildelementen, gelangt aber stellenweise über nahe liegende Assoziationen hinaus. Dabei werden auch unterschiedliche mögliche Motivationszusammenhänge und Befindlichkeiten assoziiert. Zu einzelnen Begriffen entstehen auch längere Assoziationsketten. Die Gedankenstränge bewegen sich stark im Rahmen bekannter oder nahe liegender Vorstellungen, weisen aber auch Elemente freier Assoziationen auf.
- Unterschiedliche Teile des Ideennetzes werden als mögliche Handlungsschwerpunkte markiert und miteinander verbunden.
- Vor dem Schreiben wird mit Hilfe eines Zeitstrahls der Handlungsverlauf konzipiert. Die Inhalte der Handlungsschritte werden klar benannt und der Höhepunkt markiert, so dass eine Vorstellung vom Handlungsverlauf erkennbar wird.

Niveaustufe C

- Die Entwicklung des Ideennetzes geht zwar von den Bildelementen aus, weist aber zahlreiche fantasiebetonte Assoziationsketten auf, die erkennen lassen, dass mehrere Szenarien, Motivationszusammenhänge, Gedanken und Befindlichkeiten durchgespielt werden. Die zahlreichen Gedankenstränge sind ergiebig und originell. Sie sind sowohl das Ergebnis logisch-analytischen als auch freien assoziativen Denkens.
- Mehrere Teile und Elemente des Clusters werden als mögliche Inhaltselemente markiert und miteinander verbunden. Dabei wird mit dem Material gedanklich experimentiert. Es entstehen auch weitere Assoziationen, die in das Ideennetz integriert werden.
- Vor dem Schreiben wird mit Hilfe eines Zeitstrahls der Handlungsverlauf detailliert entworfen. Dabei entsteht ein Schreibplan. Die präzise benannten Handlungsschritte lassen erkennen, dass eine klare Vorstellung von der Entwicklung der Handlung bis hin zu Höhepunkt und Schluss vorhanden ist.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 6

Erlebniserzählung

Juli 2004



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Das Erzählen trägt dazu bei, die ästhetische Kompetenz auszubilden und personale Identität zu gewinnen. Lag der Akzent früher eher auf Aspekten der Struktur und der Form, so erfährt die Erzählung heute ihre Bewertung aus dem kommunikativen Zusammenhang. Erzählerbedürfnis und Adressat (Intention, Wirkung) rücken stärker ins Blickfeld. Somit wird Sprache als Werkzeug verstanden, um Erzählabsichten zu realisieren. In Verknüpfung mit einer konsequenten Überarbeitung der Schreibprodukte auf verschiedenen Ebenen wird der neueren Entwicklung eines prozessorientierten Aufsatzunterrichts Rechnung getragen, der die Förderung der methodischen und kommunikativen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zum Ziel hat.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

SCHREIBEN

Schreibkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können

- einfache Schreibstrategien einsetzen;
- eigene und fremde Schreibprodukte überarbeiten und dabei auch Nachschlagewerke und Textverarbeitungsprogramme nutzen.

Schriftliches Erzählen

Die Schülerinnen und Schüler können

- anschaulich und lebendig erzählen und sich auf ihre Leser einstellen;
- zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem unterscheiden und auf Erzähllogik achten;
- eine Erzählung sinnvoll aufbauen;
- Techniken des Erzählens anwenden (Erzählperspektive, äußere und innere Handlung, Dehnung und Raffung, Dialog);
- Textvorgaben ausgestalten.

(2) Problemstellung

Eine Erlebniserzählung schreiben: einen Erzählkern ausgestalten

Material:

Vor rund 240 Jahren wollte der Belgier Joseph Merlin einen bleibenden Eindruck bei einem Maskenball hinterlassen. Er schnallte sich selbst gebastelte Rollschuhe unter die Füße, nahm seine Geige und lief spielend in den Saal ein. Leider hatte er nicht bedacht, dass er nicht bremsen konnte, und so raste er mit voller Wucht in einen Wandspiegel.

Arbeitsauftrag:

Gestalte den Erzählkern zu einer Geschichte aus.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Das zentrale Ereignis und alle Hinweise des Erzählkerns für Einleitung, Hauptteil und Schluss werden in wesentlichen Aspekten erfasst (Ort, Zeit, Personen).

Eine Handlung wird sinnvoll entwickelt, Abschweifungen werden toleriert.

Die Darstellung enthält einen erkennbaren Aufbau (Einleitung, Hauptteil Schluss).

Das zentrale Ereignis, das sich zu einem spannenden Handlungsschritt ausgestalten lässt, wird erkannt.

Momente der inneren Handlung, die wichtig für das zentrale Ereignis sind, kommen zum Ausdruck.

Das zentrale Ereignis wird mit einfachen sprachlichen Mitteln ausgestaltet, die gewählte Erzählperspektive wird eingehalten.

Sie/er hält sich an Notizen zum Verlauf der Geschichte und überarbeitet das Manuskript.

Niveaustufe B

Das zentrale Ereignis und alle Hinweise des Erzählkerns für Einleitung, Hauptteil und Schluss werden genau erfasst.

Die Handlung wird vollständig, ohne größere Abschweifungen, in einem logischen Handlungsverlauf entwickelt.

Die Darstellung enthält einen sinnvoll strukturierten Aufbau.

Das zentrale Ereignis wird glaubwürdig und anschaulich dargestellt.

Die innere Handlung wird parallel zur äußeren Handlung in einigen Zügen gestaltet (Wahrnehmungen, Gedanken, Gefühle der Hauptperson beim zentralen Ereignis).

Die Verfasserin/der Verfasser wendet einige erzähltechnische und sprachliche Mittel der Spannungssteigerung an.

Ein einfacher Erzählplan wird aufgestellt.

Die Verfasserin/der Verfasser überarbeitet gezielt – auch in Zusammenarbeit mit anderen – das Manuskript.

Niveaustufe C

Das zentrale Ereignis und alle Hinweise des Erzählkerns für Einleitung, Hauptteil und Schluss werden mit ihren erzählerischen Möglichkeiten erfasst.

Nach dem Prinzip von Auswahl und Beschränkung werden die wichtigen Teile schlüssig dargestellt.

Die Teile der Erzählung stehen – ihrer Funktion entsprechend – in einem angemessenen Verhältnis zueinander.

Für die Leserin/den Leser nachvollziehbar wird parallel zur äußeren Handlung die innere Handlung herausgearbeitet. Dabei wird der Motivationszusammenhang deutlich (Gedanken, Gefühle, Wahrnehmungen, Beweggründe).

Es gelingt, entsprechende Stellen des Textes spannend, glaubwürdig und anschaulich zu erzählen. Erzählerische Mittel werden bewusst eingesetzt.

Mögliche Wirkungen des Textes werden berücksichtigt.

Die Schülerin/der Schüler erstellt einen Erzählplan mit Details. Sie/er überarbeitet gezielt ihr/sein Manuskript – auch in Zusammenarbeit mit anderen.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 6

Erzählen nach literarischem Muster

Februar 2006



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Das Gestalten von eigenen Texten nach literarischen Mustern zählt zu den Formen des produktionsorientierten Umgangs mit Literatur.

Ziel dieser Methode ist die Hinführung der Schülerinnen und Schüler zu intensiveren Erfahrungen mit literarischen Textsorten und Gattungen sowie zu einem vertieften Textverständnis. Bis Ende der Klasse 6 sind dies Märchen, Sagen, Fabeln und Schelmengeschichten. Auf Grund der vielfältigen Vorgaben und ihrer Komplexität stellen diese Schreibformen eine besondere Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler dar.

Von Bedeutung ist vor allem die Beachtung der gattungsspezifischen Merkmale. Die Qualität des Endprodukts hängt davon ab, ob es gelingt, spontane Kreativität und Schreibfreude mit gattungsspezifischen Vorgaben in Einklang zu bringen.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

SCHREIBEN

Schreibkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können

- einfache Schreibstrategien einsetzen.

Schriftliches Erzählen

Die Schülerinnen und Schüler können

- zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem unterscheiden und auf Erzähllogik achten;
- eine Erzählung sinnvoll aufbauen;
- nach literarischen Mustern erzählen;
- Textvorgaben ausgestalten.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler gestalten nach Vorgaben (z.B. des Fabelanfangs, der Moral, der Fabelfiguren, eines Dialogelements oder des Schlusses) eigene Fabeln.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

- Die Fabelfiguren sind als Typen erkennbar, tragen aber an einigen Stellen auch individuell-menschliche Züge. Nicht selten erhalten sie individuelle Personennamen.
- Der Aufbau ist nicht klar erkennbar, einzelne Teile der dreigliedrigen Fabelhandlung (Ausgangssituation, Konfliktsituation – Aktion/Rede und Reaktion/Gegenrede – Lösung/Pointe) werden stärker ausgebaut als nötig. Auch die Dialoge entwickeln punktuell eine Eigendynamik, so dass an mehreren Stellen die gattungsspezifische Prägnanz und Dichte verloren gehen.
- Die Handlung, die sich meistens an im Unterricht intensiv behandelte Fabeln anlehnt, ist nicht ganz durchdacht. Sie weist zwar eine antithetische Struktur auf; diese ist aber oft durch eine unübersichtliche Darstellung mit unnötigen Details verstellt.
- Mimik und Gestik der Fabeltiere als Ausdruck einer inneren Handlung werden nur selten einbezogen.
- Ein einfacher Satzbau, der sparsame Einsatz von Adjektiven und Verben und ein wenig differenziertes Vokabular charakterisieren den Schreibstil.

Niveaustufe B

- Die Fabeltiere werden deutlich als Typen angelegt und handeln im Großen und Ganzen gemäß ihrer traditionellen Typisierung, wobei diese nicht an allen Stellen konsequent durchgehalten wird.
- Die Fabel weist einen klaren Aufbau auf; die einzelnen Teile der Fabelhandlung stehen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander. Die Dialoge beschränken sich meistens auf das Wesentliche; punktuell sprechen und handeln die Tiere aber auch außerhalb des durch die Typisierung vorgegebenen Rahmens.
- Die Handlung orientiert sich an den im Unterricht behandelten Fabeln. Sie weist eine antithetische Struktur auf. Aktion und Reaktion entwickeln sich allerdings eher schematisch, der Dialog wirkt manchmal konstruiert, führt aber zur Lösung.
- Mimik und Gestik der Fabeltiere werden punktuell als Ausdruck innerer Handlung genutzt. Spieler und Gegenspieler erhalten dadurch deutlichere Konturen.
- Die Sätze sind einfach gebaut; durch die Verwendung von charakterisierenden Adjektiven und Adverbien gewinnt jedoch die Fabelhandlung an Lebendigkeit.

Niveaustufe C

- Die Fabeltiere sprechen und handeln konsequent gemäß ihrer traditionellen Typisierung. Dabei gelingt es den Schülerinnen und Schülern den Fabeltieren im Rahmen der traditionellen Typisierung ein eigenes der Handlung gemäÙes Profil zu geben.
- Der Aufbau ist klar strukturiert, die Fabelhandlung ist bei aller Reduktion auf das Wesentliche lebendig und spannend. Sie weist eine Dynamik auf, die zur Lösung drängt.
- Die Handlung ist antithetisch angelegt und in sich stimmig, wobei originelle Elemente die ästhetische Qualität des Textes erhöhen.
- Mimik und Gestik der Fabeltiere werden sorgfältig in die Darstellung der äußeren Handlung einbezogen und verdeutlichen die Aussageabsicht.
- Stilistische und lexikalische Abwechslung, flexibler, lebendiger Satzbau und der bewusste Einsatz stilistischer Mittel (z.B. rhetorische Fragen, Imperative, Interjektionen) charakterisieren Sprache und Stil. Dadurch gewinnt der Text Farbe und Dynamik.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 6

Gedichtvortrag

Januar 2007



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Der Vortrag von Gedichten, möglichst auswendig, gilt als wichtige Aneignungs- und Erschließungsform und ist keinesfalls an eine bestimmte Klassenstufe gebunden. Ausgehend von einem ersten Textverständnis gelangen Schülerinnen und Schüler durch Erproben verschiedener Ausdrucksmöglichkeiten zu einem vertieften Verstehen. Voraussetzung eines guten Vortrags ist die Kenntnis von elementaren lyrischen Ausdrucksformen wie Reim, Klang und Rhythmus, das Verstehen von bildhafter Sprache sowie die Bereitschaft, einen Text vor der Klasse frei vorzutragen.

Beim Vortragen erfolgt auf dieser Klassenstufe das Interpretieren vorwiegend affektiv über das „Tun“, der kognitive Zugang spielt eine noch untergeordnete Rolle, zum Beispiel in der Auseinandersetzung mit den Vortragsergebnissen.

Der Schwerpunkt beim Gedichtvortrag liegt demnach auf der sprachlich-kreativen Umsetzung, das „mechanische Aufsagen“ von Gelerntem kann dabei ein Hilfsmittel sein. So verstanden ist der Gedichtvortrag eine Form des Textverstehens, die gleichwertig neben anderen handlungs- und produktionsorientierten Formen im Deutschunterricht ihren Platz hat.

Mit dem Gedichtvortrag als individuellem Ausdruck von Textverständnis trainieren die Schülerinnen und Schüler methodische Kompetenzen wie Mnemotechniken und Präsentationsformen. Außerdem werden personale und emotionale Fähigkeiten entwickelt und durch die Einstellung auf die Zuhörer die kommunikative Kompetenz gefördert.

Insgesamt fördert der Gedichtvortrag die ästhetische Bildung in besonderem Maße.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Bezug zu den Leitgedanken

Sprachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler erfahren Bedeutung und Wirkung von Sprache.

Sie verstehen Sprache als gestaltbares Medium der Kommunikation.

Ganzheitliche Persönlichkeitsbildung

Die Beschäftigung mit Texten und Medien trägt ganz besonders zur ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung bei.

Bezug zu den Kompetenzen und Inhalten

1. SPRECHEN

Textvortrag

Die Schülerinnen und Schüler können

- einen Text zum Vorlesen vorbereiten und sinngestaltend vortragen. Dabei stehen sie sicher vor der Klasse und halten Blickkontakt;
- Elementare Formen der Stimmführung anwenden (Dynamik, Tempo, Sprechpause);
- Gedichte auswendig vortragen.

3. LESEN/UMGANG MIT TEXTEN UND MEDIEN

Umgang mit literarischen und nichtliterarischen Texten

Die Schülerinnen und Schüler können

- Analytische sowie handlungs- und produktionsorientierte Formen auch im selbstständigen Umgang mit Texten anwenden.

(2) Problemstellung

Ein Gedicht auswendig vortragen.

Beispiel: Georg Britting: Goldene Welt

- Im September ist alles aus Gold:
 Die Sonne, die durch das Blau hinrollt,
 Das Stoppelfeld,
 Die Sonnenblume, schläfrig am Zaun,
 5 Das Kreuz auf der Kirche,
 Der Apfel am Baum.
 Ob er hält? Ob er fällt?
 Da wirft ihn geschwind
 Der Wind
 10 In die goldene Welt.

(Georg Britting: Sämtliche Werke, Bd.4. Hrsg. von Ingeborg Schuldt-Britting. München/Leipzig 1996. S. 303)

(3) Niveaubeschreibung*Niveaustufe A*

- Das Gedicht wird mit kleinen Hilfen frei gesprochen.
- Der Vortrag macht die Dreiteilung im Gedicht durch entsprechende Pausen hörbar: Z. 1 - 6; Z.7; Z.8 - 10.
- Der Sprechrhythmus wird weitgehend durch das Metrum bestimmt und orientiert sich an der Satzart und der entsprechenden Interpunktion: Dem Aussagesatz in Zeile 1 folgt eine Aufzählung bis Zeile 6. Die beiden Fragen werden als solche stimmlich gekennzeichnet. Die letzten drei Zeilen werden wiederum als Aussagesatz gesprochen, ohne dass das Tempo sich ändert.
- Die Sprechmelodie gibt eher mechanisch die Verszeilen wieder, manche Wörter werden hervorgehoben. Die unterschiedlichen Zeilenlängen und der Wechsel im Metrum kommen vereinzelt zur Geltung.
- Die Klanggestalt des Gedichts wird durch die Reime am Ende einer Verszeile und den Binnenreim in den Fragen (Z. 7) bestimmt.
- Der Vortrag lässt punktuell durch die Sprechgestaltung die herbstliche Stimmung entstehen.

Niveaustufe B

- Das Gedicht wird mit kleineren Selbstkorrekturen frei vorgetragen.
- Der Vortrag hebt durch die Sprechpausen hervor, dass das Gedicht aus drei Teilen besteht: Die Aussage in der ersten Zeile mit den Beispielen, die zwei Fragen und die folgenden drei Zeilen als Antwort. Zusätzlich wird durch ein leichtes Innehalten nach der Aufzählung und den beiden Fragen eine Erwartungshaltung erzeugt.
- Der Sprechrhythmus wird durch sinnvolle Pausen (nach Z. 1, Z. 6 und 7) und ein sich beschleunigendes Sprechtempo bestimmt, wobei der Wechsel im Metrum zwischen Jambus und Daktylus nur im Schlussteil genutzt wird. Intonation und Artikulation sind frei von Monotonie. An einigen Stellen werden Ansätze von individuellem rhythmischen Gestalten deutlich.
- Die Sprechmelodie passt sich der Aussage an. So bleibt die Stimme ab Zeile 2 bei der Aufzählung bis Zeile 6 in der Schweben. Die Fragen werden nachdenklich gesprochen. Es folgen die letzten drei Zeilen.
- Die Klanggestalt des Gedichts wird im Vortrag durch Hervorhebung der warmen Vokale – o, au – und die Reime hörbar gemacht. Die Stimme bleibt im ersten Teil stets in der Schweben. In den letzten drei Verszeilen zeigt die Stimme Entschlossenheit.
- Der Vortrag ist sinnangemessen gestaltet: Dem Zuhörer teilt sich die herbstliche Stimmung durch die sinngemäße Präsentation mit.

Niveaustufe C

- Das Gedicht wird sicher beherrscht und fehlerfrei vorgetragen.
- Der Vortrag macht durch nuancierte Sprechpausen und das Sprechtempo deutlich, dass das Gedicht aus drei Teilen besteht: Die Aussage in der ersten Zeile mit den folgenden Beispielen, die sich anschließenden Fragen und die Antwort, die mit erhöhtem Sprechtempo den Fall des Apfels hörbar macht. Der Sprecher baut eine Erwartungshaltung durch sehr bewusst gesetzte Pausen auch schon im ersten Teil auf.
- Der Sprechrhythmus löst sich vom Metrum und nutzt den Wechsel zwischen jambischem und daktylischem Metrum für einen lebendig gestalteten Vortrag, zu dem auch die Pausenlängen und differenzierte Betonung von Wörtern beitragen.
- Die Sprechmelodie hält die lange Spannung bis zur Zeile 6. Es folgen mit neuer Stimmbewegung die nachdenklich gesprochenen Fragen, auf die eine Zäsur folgt. Der Fall des Apfels wird beschleunigt gesprochen.
- Die fließende Klanggestalt des Gedichts spiegelt die Stimmung der Jahreszeit wider, ein ruhiger, warmer Sprechton prägt die Verszeilen 1 bis 6 (o- und au-Laute). Der Fall des Apfels in den letzten drei Zeilen wird durch eine bewusste Hervorhebung der Alliteration (geschwind – Wind – Welt) deutlich.
- Die verschiedenen Elemente der Gestaltung fügen sich zu einer sinnangemessenen Gestaltung zusammen. Durch die Betonung der letzten zwei Wörter entsteht ein Bezug zum Titel des Gedichts. Damit wird die herbstliche Stimmung abgerundet.

<i>Niveau A</i>	<i>Niveau B</i>	<i>Niveau C</i>
Das Gedicht wird mit kleinen Hilfen frei gesprochen.	Das Gedicht wird mit kleineren Selbstkorrekturen frei vorgetragen.	Das Gedicht wird sicher beherrscht und fehlerfrei vorgetragen.
Der Vortrag macht die Dreiteilung im Gedicht durch entsprechende Pausen hörbar: Z. 1 - 6; Z. 7; Z. 8 – 10 Das Gedicht wird sicher beherrscht und fehlerfrei vorgetragen.	Der Vortrag hebt durch die Sprechpausen hervor, dass das Gedicht aus drei Teilen besteht: Die Aussage in der ersten Zeile mit den Beispielen, die zwei Fragen und die folgenden drei Zeilen als Antwort. Zusätzlich wird durch ein leichtes Innehalten nach der Aufzählung und den beiden Fragen eine Erwartungshaltung erzeugt.	Der Vortrag macht durch nuancierte Sprechpausen und das Sprechtempo deutlich, dass das Gedicht aus drei Teilen besteht: Die Aussage in der ersten Zeile mit den folgenden Beispielen, die sich anschließenden Fragen und die Antwort, die mit erhöhtem Sprechtempo den Fall des Apfels hörbar macht. Der Sprecher baut eine Erwartungshaltung durch sehr bewusst gesetzte Pausen auch schon im ersten Teil auf.
Der Sprechrhythmus wird weitgehend durch das Metrum bestimmt und orientiert sich an der Satzart und der entsprechenden Interpunktion: Dem Aussagesatz in Zeile 1 folgt eine Aufzählung bis Zeile 6. Die beiden Fragen werden als solche stimmlich gekennzeichnet. Die letzten drei Zeilen werden wiederum als Aussagesatz gesprochen ohne dass das Tempo sich ändert.	Der Sprechrhythmus wird durch sinnvolle Pausen (nach Z. 1, Z. 6 und 7) und ein sich beschleunigendes Sprechtempo bestimmt, wobei der Wechsel im Metrum zwischen Jambus und Daktylus nur im Schlussteil genutzt wird. Intonation und Artikulation sind frei von Monotonie. An einigen Stellen werden Ansätze von individuellem rhythmischem Gestalten deutlich.	Der Sprechrhythmus löst sich vom Metrum und nutzt den Wechsel zwischen jambischem und daktylischem Metrum für einen lebendig gestalteten Vortrag, zu dem auch die Pausenlängen und differenzierte Betonung von Wörtern beitragen.
Die Sprechmelodie gibt eher mechanisch die Verszeilen wieder, manche Wörter werden hervorgehoben. Die unterschiedlichen Zeilenlängen und der Wechsel im Metrum kommen vereinzelt zur Geltung.	Die Sprechmelodie passt sich der Aussage an. So bleibt die Stimme ab Zeile 2 bei der Aufzählung bis Zeile 6 in der Schweben. Die Fragen werden nachdenklich gesprochen. Es folgen die letzten drei Zeilen.	Die Sprechmelodie hält die lange Spannung bis zur Zeile 6. Es folgen mit neuer Stimmbewegung die nachdenklich gesprochenen Fragen, auf die eine Zäsur folgt. Der Fall des Apfels wird beschleunigt gesprochen.
Die Klanggestalt des Gedichts wird durch die Reime am Ende einer Verszeile und den Binnenreim in den Fragen (Z. 7) bestimmt.	Die Klanggestalt des Gedichts wird im Vortrag durch Hervorhebung der warmen Vokale – o, au – und die Reime hörbar gemacht. Die Stimme bleibt im ersten Teil stets in der Schweben. In den letzten drei Verszeilen zeigt die Stimme Entschlossenheit.	Die fließende Klanggestalt des Gedichts spiegelt die Stimmung der Jahreszeit wider, ein ruhiger, warmer Sprechton prägt die Verszeilen 1 bis 6 (o- und au-Laute). Der Fall des Apfels in den letzten drei Zeilen wird durch eine bewusste Hervorhebung der Alliteration (geschwind – Wind – Welt) deutlich.
Der Vortrag lässt punktuell durch die Sprechgestaltung die herbstliche Stimmung entstehen.	Der Vortrag ist sinnangemessen gestaltet: Dem Zuhörer teilt sich die herbstliche Stimmung durch die sinngemäße Präsentation mit.	Die verschiedenen Elemente der Gestaltung fügen sich zu einer sinnangemessenen Gestaltung zusammen. Durch die Betonung der letzten zwei Wörter entsteht ein Bezug zum Titel des Gedichts. Damit wird die herbstliche Stimmung abgerundet.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 6

**Sprachbewusstsein entwickeln:
Geschriebene und gesprochene Sprache**

Februar 2007



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Häufig haben sprachliche Fehler in geschriebenen Texten ihre Ursache darin, dass sich die Schreiber der Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache nicht bewusst sind. Diese erstrecken sich sowohl auf die Aussprache der Wörter (dialektale Einflüsse, Verschleifungen) und den Wortschatz (Verwendung sog. umgangssprachlicher Ausdrücke wie z.B. *schmeißen* und *schubsen*) als auch auf die Grammatik (z.B. weniger strikte Befolgung der grammatikalischen Regeln im Mündlichen, z.B. Verwendung des Dativs in der gesprochenen Sprache nach *wegen*, *während* und *trotz*, der Gebrauch des Perfekts im Mündlichen als Erzählzeit, des Indikativs in der indirekten Rede zum Ausdruck der Modalität, die Verwendung des bestimmten Artikels vor Eigennamen z.B. *Die Erika kommt gleich*.) Charakteristisch sind auch Unterschiede in der Syntax: Satzbrüche und Ellipsen werden im Mündlichen toleriert, Nebensätze häufig ohne Konjunktion angeschlossen (*Ich denke, der kommt schon noch*.), Satzglieder ausgeklammert und nachgestellt werden (*Gefallen hat sie mir, die Aufführung!*). Typisch für die mündliche Kommunikation sind Modalpartikel (*doch*, *ja*, *denn*, *halt*) und Floskeln unterschiedlicher Funktion (*bitte*, *nicht wahr*, *gell*, *und so*).

Die Unterscheidung von mündlicher und schriftlicher Sprache wird dadurch erschwert, dass die Online-Konversation die Bereiche der geschriebenen und der gesprochenen Sprache miteinander verbindet. Zur Verunsicherung trägt zudem bei, dass Elemente der gesprochenen Sprache Eingang in die Schriftsprache finden können, wie z.B. das ursprünglich nur umgangssprachlich verwendete Wort *kaputt*. Es ist deshalb unumgänglich, stärker, als es bisher der Fall ist, das Sprachgefühl der Kinder und Jugendlichen für die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zu entwickeln.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Kompetenzen und Inhalte

SPRACHBEWUSSTSEIN ENTWICKELN

Kommunikation

Die Schülerinnen und Schüler können

- auffällige sprachliche Merkmale in gesprochener und geschriebener Sprache unterscheiden.

(2) Problemstellung

Klassenlehrerstunde in der 6. Klasse. Die Mädchen beklagen sich über die Jungen in ihrer Klasse. Pia meint:

Im Unterricht sind die Jungen öfter laut ... Und sage alles vor. In der Pause schmeiße se mit Schneebällen und wenn kein Schnee liegt, schubse se immer nur. Oder wenn der Lehrer nich da ist, schmiere se mit Kreide an de Tafel rum. Sie mache auch alles kaputt. Und stellen Mädchen Beine. Also, in der Grundschule war's viel besser, da ham se aber durchgegriffen, die Lehrer. Der Peter hat sogar zum Rektor von der Grundschule müssen. Hier lässt der Lehrer ja alles durchgehen. Mir gefällt's hier gar nicht. Wegen den Jungen.

Freddy sieht das anders:

Pia übertreibt, finde ich. In Deutsch werden die Mädchen mehr drangenommen. Die sind nämlich die Lieblinge vom Lehrer und so. Die Petra besonders. Und in Englisch dürfen sie quatschen und wir kriegen die Schuld. In Mathe ist eigentlich alles o.k. In Religion – keine Ahnung, da muss ich nicht hin. Die Mädchen quasseln am meisten. Typisch Mädchen. Die wollen selber abgucken, aber die andern dürfen natürlich nicht.

Die Kinder sollen die Wörter bzw. Ausdrücke und Satzteile unterstreichen, die sie für umgangssprachlich halten. Die Äußerungen von Freddy und Pia sollen schriftsprachlich wiedergegeben werden, damit der Lehrkraft deutlich wird, ob phonetische, lexikalische oder grammatisch-stilistische Merkmale der gesprochenen Sprache wahrgenommen werden.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Dialektale Einflüsse (*se, schmiere, de*) und Verschleifungen (*ham, gefällt's*) werden weitgehend unterstrichen und im schriftsprachlichen Text fast alle getilgt. Im Unterricht häufig monierte umgangssprachliche Wörter wie *schmeißen, schubsen, quatschen*, und *o.k.* werden unterstrichen und im schriftlichen Text durch schriftsprachliche Ausdrücke ersetzt. Auch werden Floskeln unterschiedlicher Funktion, Modalpartikel (*also, und so, ja*) nur zum Teil als Elemente der mündlichen Kommunikation erkannt und im geschriebenen Text weggelassen.

Die Ersetzung des attributiven Genitivs durch ein präpositionales Attribut mit *von* (*Direktor von der Grundschule, Lieblinge vom Lehrer*) wird als grammatisch-stilistische Besonderheit der gesprochenen Sprache oft nicht erkannt und im schriftlichen Text entsprechend umformuliert (*Rektor der Grundschule*).

Das Perfekt wird meistens nicht als Erzählzeit der gesprochenen Sprache gesehen. Im schriftlichen Text wird es nur im Einzelfall durch das Präteritum ersetzt (*Peter musste sogar zum Rektor gehen*).

Der bestimmte Artikel vor Eigennamen (*der Peter*) wird im geschriebenen Text selten weggelassen. Deiktische Signale wie *hier* und *da*, die nur im Kontext der Situation eindeutig sind, werden meistens nicht unterstrichen und durch genauere Angaben ersetzt.

Der Satzbau wird in der Regel nicht umstrukturiert. Sätze, die mit *und* bzw. *oder* beginnen, werden in den schriftlichen Text übernommen. Meistens wird versucht durch Integration oder Umstellung der Satzglieder oder eine grammatikalisch sinnvolle Interpunktion abgespaltene Teilsätze oder ausgeklammerte Satzglieder zu integrieren ... (*Lieblinge des Lehrers, besonders Petra*).

Niveaustufe B

Dialektale Einflüsse (*se, schmiere, de*) und Verschleifungen (*ham, gefällt's*) werden in der Regel unterstrichen und im schriftsprachlichen Text getilgt. Fast alle umgangssprachlichen Wörter wie *schmeißen, schubsen, quatschen, rumschmierern, o.k.* usw. werden identifiziert und im schriftlichen Text durch schriftsprachliche Ausdrücke ersetzt. Auch werden die Floskeln unterschiedlicher Funktion und die Modalpartikel (*also, und so, ja*) als Elemente der mündlichen Kommunikation meistens erkannt und im geschriebenen Text weggelassen.

Die Ersetzung des attributiven Genitivs durch ein präpositionales Attribut mit *von* (*Direktor von der Grundschule, Lieblinge vom Lehrer*) wird meist als grammatisch-stilistische Besonderheit der gesprochenen Sprache erkannt und im schriftlichen Text entsprechend umformuliert (*Rektor der Grundschule*).

Das Perfekt wird zwar als Erzählzeit der gesprochenen Sprache gesehen. Im schriftlichen Text wird es jedoch nicht sicher und konsequent durch das Präteritum ersetzt. Der bestimmte Artikel vor Eigennamen (*der Peter*) wird im geschriebenen Text meist weggelassen.

Im Satzbau werden keine größeren Eingriffe vorgenommen. Gelegentlich gelingt es durch eine grammatikalisch sinnvolle Interpunktion abgespaltene Teilsätze oder ausgeklammerte Satzglieder zu integrieren. Unvollständige Sätze (*Typisch Mädchen*) werden durch ein Prädikat ergänzt.

Niveaustufe C

Dialektale Einflüsse (*se, schmiere, de*) und Verschleifungen (*ham, gefällt's*) werden alle unterstrichen und im schriftsprachlichen Text getilgt. Umgangssprachliche Wörter wie *schmeißen, schubsen, quatschen, rumschmierern, o.k.* usw. werden alle erkannt und im schriftlichen Text durch schriftsprachliche Ausdrücke ersetzt. Das gilt auch für das Wort *kaputt*, das zunehmend in der Schriftsprache toleriert wird. Die Floskeln unterschiedlicher Funktion und die Modalpartikel (*also, und so, ja*) werden als Elemente der mündlichen Kommunikation erkannt und im geschriebenen Text weggelassen.

Die Ersetzung des attributiven Genitivs durch ein präpositionales Attribut mit *von* (*Direktor von der Grundschule, Lieblinge vom Lehrer*) wird durchgehend als grammatisch-stilistische Besonderheit der gesprochenen Sprache erkannt und im schriftlichen Text entsprechend umformuliert (*Rektor der Grundschule*).

Das Perfekt wird als Erzählzeit der gesprochenen Sprache gesehen und im schriftlichen Text konsequent durch das Präteritum ersetzt. Der bestimmte Artikel vor Eigennamen (*der Peter*) wird im geschriebenen Text immer weggelassen.

Deiktische Signale wie *hier* und *da*, die nur im Kontext der Situation eindeutig sind, werden in der Regel unterstrichen und durch genauere Angaben ersetzt.

Am Satzbau werden größere Eingriffe vorgenommen, auch wenn die entsprechenden umgangssprachlichen Besonderheiten nicht unterstrichen werden. Die Sätze, die mit *oder* bzw. *und* beginnen, werden konsequent umformuliert (*Außerdem schreiben sie unnötig die Tafel voll ...*) oder an den vorausgehenden Satz angeschlossen (*und stellen den Mädchen ein Bein...*), unvollständige Sätze werden ergänzt. Mit Hilfe von Adverbien und Konjunktionen werden die Sätze miteinander verbunden (*Da die Mädchen die Lieblinge der Lehrer sind, werden sie öfter aufgerufen als die Jungen*).

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 6

**Kreatives Schreiben:
Fantasiegeschichten gestalten**

April 2005



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkung

Das Schreiben einer Fantasiegeschichte ist eine komplexe Aufgabe, die nicht nur alle Anforderungen, die für das Erzählen gelten, erfüllt, sondern auch in besonderer Weise Imagination und Kreativität verlangt. Anders als in einer wahrheitsgetreuen Erlebniserzählung darf man in der Fantasieerzählung seiner Vorstellungskraft und seinem Erfindungsreichtum zwar freien Lauf lassen, dennoch gilt es, so glaubwürdig zu erzählen, dass die Fantasieerzählung nicht zu einer wilden „Lügengeschichte“ ausartet. Fantasiegeschichten motivieren zum Experimentieren mit erzählerischen Elementen und Verfahrensweisen und fördern die Erzählfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, indem sie ihre eigenen Erfahrungen und Empfindungen einbringen können. Insofern kommen gerade in dieser Form des kreativen Schreibens fachliche Kompetenzen (Sprache, Erkennen von Textstrukturen) zum Tragen. Das Schreiben solcher Fantasiegeschichten bereitet auf das Lesen und die Analyse entsprechender Textsorten (z.B. Fantasy-Literatur) vor.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

SCHREIBEN

Kreatives Schreiben

Die Schülerinnen und Schüler können

- nach Schreibimpulsen schreiben;
- Fantasiegeschichten gestalten.

Schriftliches Erzählen

Die Schülerinnen und Schüler können

- anschaulich und lebendig erzählen und sich auf den Leser einstellen;
- zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem unterscheiden und auf Erzähllogik achten;
- eine Erzählung sinnvoll aufbauen;
- Techniken des Erzählens anwenden (Erzählperspektive, äußere und innere Handlung, Dehnung und Raffung, Dialog).

(2) Problemstellung

Zu einem Bild eine Fantasiegeschichte schreiben und eine passende Überschrift finden.
Freie Wahl der Perspektive.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Eine zum Bild passende Geschichte wird erzählt, wobei die Erzählung sprunghaft den Einfällen folgt. Das Ungewöhnliche wird weitgehend glaubwürdig erzählt. Die Überschrift passt zur Geschichte, ein Gesamttablauf mit einem sinnvollen Schluss ist erkennbar. Die gewählte Perspektive wird eingehalten.

Sprachlich ist die Geschichte einfach gestaltet.

Niveaustufe B

Eine zum Bild passende Geschichte wird unter Beachtung eines zusammenhängenden Gesamttablaufs erzählt. Das Ungewöhnliche wird einfallsreich und für den Leser nachvollziehbar dargestellt.

Die Erzählung zeigt eine bewusst gestaltete Abfolge der Ereignisse.

Die Überschrift weckt Lesemotivation. Der Schluss der Geschichte ergibt sich folgerichtig aus dem Ablauf.

Die Erzählperspektive wird eingehalten. Konturen der Figur, aus deren Sicht erzählt wird, werden lebendig gezeichnet. Bei der Gestaltung werden bewusst Erzähltechniken eingesetzt (z.B. Spannungssteigerung durch anschauliches Erzählen, Einsatz der direkten Rede).

Sprachlich ist die Geschichte abwechslungsreich und lebendig gestaltet.

Die Erzählperspektive wird eingehalten. Konturen der Figur, aus deren Sicht erzählt wird, werden lebendig gezeichnet. Bei der Gestaltung werden bewusst Erzähltechniken eingesetzt (z.B. Spannungssteigerung durch anschauliches Erzählen, Einsatz der direkten Rede).

Sprachlich ist die Geschichte abwechslungsreich und lebendig gestaltet.

Niveaustufe C

In der zum Bild passenden Geschichte wird die in der Fantasie angesiedelte Situation einer inneren Logik folgend erzählt. Das Ungewöhnliche wird originell in ein glaubwürdiges Geschehen eingebettet, die Handlungsfäden werden geschickt verknüpft.

Die Überschrift ist originell formuliert, der Schluss wohlüberlegt und pointiert.

Die Erzählung wird bewusst gestaltet, die Schreibenden gehen souverän mit den erzählerischen Mitteln um. Die Erzählperspektive wird konsequent eingehalten; die individuell gestaltete Figur wird in ihrer Persönlichkeit greifbar.

Äußere und innere Handlung stehen in einem besonderen Spannungsverhältnis. Die Schülerinnen und Schüler erzählen anschaulich und lebendig. Sie setzen ihren breiten Wortschatz nuanciert ein.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 6

Nacherzählen aus veränderter Perspektive

Juni 2006



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Das perspektivische Erzählen ist eine Form der Nacherzählung, die das Geschehen aus der Perspektive einer der handelnden Personen darstellt. In der 6. Klasse geschieht es in der Ich-Form. Es ist ein Umerzählen, bei dem die Schülerinnen und Schüler über mehr erzählerische Gestaltungsmöglichkeiten verfügen müssen als bei der einfachen Nacherzählung. Die besondere Herausforderung besteht darin, Vorgaben des Ausgangstextes zu beachten und gleichzeitig eine lebendige Erzählung zu gestalten. Damit verbunden ist eine durch den Erzähler bedingte Schwerpunktsetzung.

Die Schülerinnen und Schüler versetzen sich in eine der handelnden Personen der Erzählung und imaginieren deren Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle. Sie konzentrieren sich beim Erzählen konsequent auf deren begrenzten Blickwinkel. Dabei sollte ihnen bewusst werden, dass das, was als Realität eines Ereignisses betrachtet wird, abhängig ist von der Perspektive des Wahrnehmenden. So entwickeln die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit fremden Sichtweisen ihre eigene Identität.

Durch diese Problemstellung wird den Schülerinnen und Schülern bewusst, dass die besondere Perspektive Auswirkungen auf die sprachliche Gestaltung hat.

Das perspektivische Schreiben bereitet die Auseinandersetzung mit Literatur in ihren unterschiedlichen Darstellungsweisen vor und macht bewusst, dass Perspektive ein zentraler Begriff von Literatur ist.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

SCHREIBEN

Schriftliches Erzählen

Die Schülerinnen und Schüler können

- anschaulich und lebendig erzählen und sich auf ihre Leser einstellen;
- eine Erzählung sinnvoll aufbauen;
- Techniken des Erzählens anwenden (Erzählperspektive, äußere und innere Handlung, Dehnung und Raffung, Dialog);
- einen Text nacherzählen, auch unter einer bestimmten Fragestellung oder Veränderung der Perspektive.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler erzählen einen Text aus veränderter Perspektive nach (z.B. Die Flucht auf die einsame Insel mitten im Meer, aus Rowling, Joanne K.: Harry Potter und der Stein der Weisen. Aus dem Englischen von Klaus Fritz. Carlsen, Hamburg 1998, S.52 f.).

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

- Es gelingt den Schülerinnen und Schülern nicht immer einen Ausgangspunkt zu finden, von dem aus das Geschehen folgerichtig entfaltet werden kann. Die wesentlichen Erzählschritte der Handlung werden dargestellt. Der Zusammenhang weist punktuell Lücken auf, die nicht durch die Erzählintention begründet sind.
- Der Handlungsablauf wird schematisch in die neue Perspektive übertragen.
- Inhalt und Form der erzählten Handlung ergeben sich weitgehend aus der vorgegebenen Erzählperspektive. Dabei wird die Perspektivierung nicht über den gesamten Text hinweg durchgehalten.
- Elemente der inneren Handlung (Gefühle und Gedanken des Erzählers) fehlen weitgehend.
- Verhalten und Absichten der Figuren werden ansatzweise beschrieben.
- Spannungssteigerung wird nicht bewusst vorgenommen. Der Einsatz erzähltechnischer Mittel (Zeitraffung und -dehnung, wörtliche Rede, treffende Verben und Satzverknüpfungen) ist begrenzt.

Niveaustufe B

- Es gelingt den Schülerinnen und Schülern einen Ausgangspunkt zu finden, von dem aus das Geschehen folgerichtig entfaltet werden kann. Die wesentlichen Erzählschritte der Handlung werden schlüssig dargestellt.
- Der Perspektive und der Erzählintention gemäß werden Schwerpunkte gesetzt, gegebenenfalls Figuren hinzuerfunden.
- Inhalt und Form der erzählten Handlung ergeben sich stringent aus der vorgegebenen Erzählperspektive. Dabei wird die Perspektivierung über den gesamten Text hinweg durchgehalten.
- Die Darstellung der äußeren Handlung wird durch Elemente der inneren (Gefühle und Gedanken des Erzählers) ergänzt, dabei erfährt die Figur des Erzählers ein deutlicheres Profil.
- Verhalten und Absichten der Figuren werden in den entscheidenden Schritten beschrieben, wobei das begrenzte Wissen eines Ich-Erzählers über Handlung und Motivationszusammenhang der Personen die Erzählweise bestimmt.
- Der Spannungsaufbau richtet sich nach der Schwerpunktverlagerung des Erzählens. Stellenweise werden Zeitraffung und -dehnung eingesetzt, um Spannung aufzubauen. Sprachliche Mittel wie die wörtliche Rede, treffende Verben, und Satzverknüpfungen unterstützen die Wirkung auf den Leser.

Niveaustufe C

- Es gelingt den Schülerinnen und Schülern einen Ausgangspunkt zu gestalten, von dem aus das Geschehen lebendig und folgerichtig mit Blick auf einen Höhepunkt entfaltet wird.
- Der Perspektive und der Erzählintention gemäß werden Schwerpunkte gesetzt. Gegebenenfalls werden Figuren hinzuerfunden, die sinnvoll in das Geschehen integriert sind.
- Inhalt und Form der erzählten Handlung ergeben sich stringent aus der vorgegebenen Erzählperspektive. Die Perspektivierung prägt den Text in allen Aspekten: Die sprachliche Darstellung spiegelt in anschaulicher Weise die Eigenschaften und die Denkweise des Erzählers. Dabei erfahren Figuren und Verhaltensweisen eine von der Person des Erzählers abhängige Bewertung.
- Die Darstellung der äußeren Handlung wird durch eine konsequente Darstellung der inneren (Gefühle und Gedanken des Erzählers) ergänzt, dabei bekommt die Figur des Erzählers ein deutliches Profil.
- Verhalten und Absichten der Figuren werden lebendig und nuanciert beschrieben. Das begrenzte Wissen eines Ich-Erzählers über Handlung und Motivationszusammenhang der Personen bestimmt die Erzählweise. Dabei werden die Möglichkeiten neue Akzente zu setzen genutzt.
- Der Spannungsaufbau richtet sich nach der Schwerpunktverlagerung des Erzählens. Erzähltechnische Mittel werden souverän genutzt.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 6

Personenbeschreibung

Juni 2006



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Personenbeschreibungen können, wenn sie mehr beschreiben sollen als nur Äußerlichkeiten (vgl. die eher reduzierten Formen eines Steckbriefes oder der Suchmeldung), nicht objektiv sein. Denn Anlass und Zweck setzen beim Schreiben immer auch eine Parteinahme voraus. Die Aufgabe verlangt, dass die zu beschreibende Person deutlich wahrgenommen und interessengebunden dargestellt wird. Insofern handelt es sich bei dieser Darstellungsart zwar um eine informative Schreibform, die um Sachlichkeit bemüht ist, aber je nach Adressatenbezug und Intention persönliche Einstellungen wie die Beziehung, die man zu dieser Person hat, mit enthält. Diese Anforderungen sind für Schülerinnen und Schüler der 6. Klasse mit Schwierigkeiten verbunden, da zwischen tatsächlich Wahrzunehmendem und persönlichem Urteilen oder Werten unterschieden werden muss. Der Schreiber muss sich aktiv mit einer Person auseinandersetzen und deren äußeres Erscheinungsbild sowie Haltung und Wirkung auf andere zu einem Gesamteindruck zusammenfügen. Damit wird deutlich, dass Aspekte der Vollständigkeit oder Genauigkeit weniger eine Rolle spielen als die Relevanz der jeweiligen ausgewählten Informationen für den Beschreibungszweck.

Prominentenporträts von Sportlern oder Popstars, gestützt durch ein Foto aus den Medien, sind auf dieser Klassenstufe geeignete Aufgaben, um Schüler für andere Menschen zu sensibilisieren und eigene Einstellungen zu anderen Menschen bewusst zu machen. Darüber hinaus schult die Personenbeschreibung die Wahrnehmung, fördert eine differenzierte Ausdrucksweise und trägt zur personalen und emotionalen Entwicklung bei.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

SPRECHEN

Informieren

Die Schülerinnen und Schüler können

- Informationen adressatenbezogen weitergeben;
- in einfacher Weise Personen, Gegenstände und Vorgänge beschreiben.

SCHREIBEN

Schreibkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können

- einfache Schreibstrategien einsetzen.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler verfassen ein Starporträt (z. B. Popstar/Sportler oder Sportlerin/Lieblingsschauspieler oder -schauspielerin) gestützt durch ein farbiges Foto.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

- Die Person wird zunächst in der abgebildeten Situation mit Namen und Tätigkeitsfeld vorgestellt.
- Die Beschreibung von kennzeichnenden Merkmalen stellt Beobachtungen zum Äußeren, zur Körperhaltung und zur Wirkung dar. Die Schülerin, der Schüler bemüht sich um Genauigkeit, kann dabei nicht immer zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem unterscheiden.
- Ein planvolles Vorgehen bei der Anordnung der Merkmale wird deutlich. Doch wird an einigen Stellen zwischen der Beschreibung von äußeren Merkmalen, Körperhaltung und Wirkung gesprungen. Nicht alle beschriebenen Merkmale können für den Gesamteindruck genutzt werden.
- Stellenweise vermischen sich eigene Gedanken und Gefühle mit den auf dem Bild sichtbaren und damit nachvollziehbaren Tatsachen.

- Sprachlich ist die Arbeit einfach formuliert, charakterisierende Attribute außer Farbadjektiven fehlen. Im Satzbau herrscht die unverbundene Parataxe vor. Als Prädikat werden häufig Formen von „sein“ und „haben“ verwendet, was eine gewisse Monotonie in der Darstellung erzeugt.
- Im Satzsatz wird die Bedeutung der Person nochmals hervorgehoben.

Niveaustufe B

- Die zu beschreibende Person wird mit Namen, Tätigkeitsfeld und in der auf dem Foto aktuellen Situation vorgestellt.
- Die Beschreibung verfährt nach bewährter Anordnung von der Darstellung der äußeren Erscheinung zur Körperhaltung und Wirkung der Person. Dabei werden alle wesentlichen Merkmale genannt, Mimik und Gestik sind berücksichtigt.
- Eine sinnvolle Reihenfolge der wahrgenommenen Merkmale gliedert die Beschreibung. Nur an wenigen Stellen wird die klare Unterscheidung zwischen äußeren Merkmalen, Körperhaltung und Wirkung nicht eingehalten. Der Gesamteindruck zum Schluss vermittelt dem Leser, weshalb die Person beschrieben wurde.
- Das Bemühen, eigene Gedanken und Gefühle nicht mit der Beschreibung von objektiv nachvollziehbaren Beobachtungen zu vermischen, wird weitgehend durchgehalten.
- Sprachlich ist die Arbeit durch Genauigkeit und Anschaulichkeit im Ausdruck gekennzeichnet. Auch im Satzbau bemüht sich der Schüler um Abwechslung, kann allerdings einige Wortwiederholungen („ist“ / „hat“) nicht ganz vermeiden. Charakterisierende Attribute, auch Objekte und Adverbiale tragen zu einer differenzierten Darstellung bei.
- Am Schluss kommt deutlich zum Ausdruck, was an der beschriebenen Person beeindruckt und weshalb sie für den Schüler wichtig ist.

Niveaustufe C

- Im ersten Satz wird über die zu beschreibende Person einleitend informiert: Name, Tätigkeitsfeld und besondere Leistung darin werden hervorgehoben und die im Bild festgehaltene aktuelle Situation benannt.
- Die Beschreibung zeigt durchgängig die Konzentration auf das Wesentliche und betont neben dem äußeren Erscheinungsbild in besonderem Maße Mimik, Gestik und Körperhaltung.
- Der Aufbau der Beschreibung macht eine klare Schreibstrategie in der Vorgehensweise deutlich: Äußere Merkmale, Körperhaltung und Wirkung werden in dieser Reihenfolge dargestellt. Der Gesamteindruck bündelt dann die Einzelheiten und macht die Absicht der Beschreibung adressatenbezogen deutlich.
- Die Wirkung der beschriebenen Person auf dem Bild wird treffend dargestellt, ohne dass Vermutungen oder eigene Gedanken und Gefühle zu der Person einfließen.
- Sprachlich ist die Arbeit durch einen variablen Satzbau und sehr differenzierte Wortwahl geprägt. Jegliche Wiederholungen werden vermieden. Die Beschreibung gewinnt an Lebendigkeit durch charakterisierende Attribute, Objekte und adverbiale Bestimmungen.
- Im Satzsatz wird zusammenfassend ein Gesamteindruck von der Person und die Intention der Beschreibung formuliert. Es wird deutlich, weshalb diese Person für den Schreiber wichtig ist.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 6

Szenische Verfahren: Standbild

Juli 2004



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkung

Szenische Verfahren sind zwar seit längerem fest im Deutschunterricht verankert, als Standard erhalten sie jedoch eine ganz neue Verbindlichkeit. Das Standbild als eine Form der Texterschließung ist besonders geeignet, in die szenische Arbeit einzuführen und auf spielerische Art Textverstehen zu konkretisieren. In ganzheitlichen Zugängen zu Texten jeglicher Art werden fachliche, emotionale, soziale und methodische Kompetenzen erworben, die insgesamt zur ästhetischen Bildung (literarische Kompetenz) beitragen. Damit erfahren die Schülerinnen und Schüler eine Stärkung ihrer Persönlichkeit.

Das Standbild besteht aus vier Arbeitsphasen:

- In der Auswahl- bzw. Hinführungsphase wird eine geeignete Textstelle ausgewählt.
- Die Erarbeitungsphase setzt die Fähigkeiten voraus, den vorgegebenen Arbeitsrahmen und die Arbeitsbedingungen einzuhalten (Gruppenarbeit, Zeitvorgabe, interne Aufgabenverteilung, verbale Deutung der Textstelle und Fähigkeit zur Konsensfindung).
- In der Darstellungsphase wird das Standbild verkörpert, wobei die Gruppenvorgaben akzeptiert sind und die eigene Rollensituation in der erstarrten Haltung („Freeze“) durchgehalten wird.
- In der Reflexionsphase wird das Standbild als Arbeitsergebnis vor dem Plenum präsentiert und unter Bezug auf den Text begründet.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

SPRECHEN

Szenische Verfahren

Die Schülerinnen und Schüler können

- einzeln und zusammen Spielideen umsetzen;
- ein Standbild bauen und besprechen;
- Techniken der Figurencharakterisierung anwenden.

LESEN/UMGANG MIT TEXTEN UND MEDIEN

Umgang mit literarischen und nichtliterarischen Texten

Die Schülerinnen und Schüler können

- sich im Gespräch über einen Text verständigen und ihre Aussagen am Text belegen;
- analytische sowie handlungs- und produktionsorientierte Formen auch im selbstständigen Umgang mit Texten anwenden.

(2) Problemstellung

Eine bestimmte Figurenkonstellation in einer Erzählung soll durch ein Standbild in Gruppenarbeit anschaulich dargestellt werden.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

- Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten in groben Zügen den Inhalt einer vorgegebenen Textstelle und bestimmen die Beziehung zwischen den Figuren. Dabei nehmen sie die Hilfe der Lehrerin/des Lehrers in Anspruch.
- Sie können den Arbeitsrahmen und die Arbeitsprozesse umsetzen.
- Sie zeigen die Fähigkeit der Körperbeherrschung und akzeptieren grundsätzlich die Gruppenvorgaben.
- In einer knappen Vorstellung wird das Standbild präsentiert und in einfacher Weise aus dem Text begründet.

Niveaustufe B

- Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten die Beziehung der Personen auf die Textstelle bezogen.
- Sie sind fähig, den vorgegebenen Arbeitsrahmen und die Arbeitsprozesse selbstständig einzuhalten.
- Die Bewegungslosigkeit im Standbild („Freeze-Situation“) wird eingehalten, die Gruppenvorgaben und die eigene Rollensituation werden akzeptiert.
- Das Standbild als Arbeitsergebnis wird vor dem Plenum präsentiert und ausführlich unter Bezug auf den Text begründet.

Niveaustufe C

- Die Schülerinnen und Schüler wählen selbstständig eine zur Interpretation geeignete Textstelle aus, welche die besondere Beziehung der Figuren zueinander ins Bild bringt.
- Sie sind fähig, den vorgegebenen Arbeitsrahmen und die Arbeitsprozesse kooperativ und inhaltlich ergiebig auszufüllen.
- Sie zeigen eine souveräne, detailgenaue und wirkungsvolle Verkörperung des Standbilds im Einklang mit dem Ergebnis der Teamarbeit.
- Sie können die Aussagekraft der Figurenkonstellation im Standbild vor dem Plenum ausgiebig reflektieren, indem sie ihre Präsentation textnah und differenziert erläutern.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 6

**Techniken des Erzählens anwenden
können:
Innere und äußere Handlung**

Juni 2006



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Die schriftliche Form des Erzählens

Das schriftliche Erzählen von erlebten oder auch erfundenen Erlebnissen verlangt, dass der Schreiber über ein Repertoire an handwerklichen Möglichkeiten der Darstellung verfügt. Das schriftliche Erzählen ist ein absichtsvolles Produzieren von Texten mit dem Ziel, einen Leser durch die Kunst der sprachlichen Gestaltung zu unterhalten. Von ganz zentraler Bedeutung ist dabei die Fähigkeit, zwischen äußeren und inneren Vorgängen und deren sprachlicher Umsetzung zu unterscheiden. Äußere wahrnehmbare Vorgänge werden durch den Ausdruck von Gefühlen und Gedanken subjektiv interpretiert und für den Leser in eine bestimmte Perspektive gerückt. Die Darstellung von äußerer und innerer Handlung verlangt, dass bewusst unterschiedliche Erzählhaltungen eingenommen und gestaltet werden. Dabei wird Erzählfähigkeit entwickelt und literarische Kompetenz erworben.

Darüber hinaus ist das schriftliche Erzählen von Erlebnissen immer mit innerer Anteilnahme verbunden. Das bedeutet, dass durch die sprachliche Gestaltung das Ausdrucksvermögen geschult, Empathiefähigkeit entwickelt und personale Identität ausgebildet werden.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Leitgedanken zum Kompetenzerwerb

Sprachkompetenz

Die Erweiterung und Vertiefung der sprachlichen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler im mündlichen und schriftlichen Bereich ist eine der Hauptaufgaben des Deutschunterrichts. Er befähigt zu bewusstem und differenziertem Sprachgebrauch.

Schreibkompetenz

Sie lernen verschiedene Schreibformen und ihre unterschiedlichen Funktionen kennen und üben sich in deren Anwendung.

Kompetenzen und Inhalte

SCHREIBEN

Schreibkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können

- einfache Schreibstrategien einsetzen.

Schriftliches Erzählen

Die Schülerinnen und Schüler können

- anschaulich und lebendig erzählen und sich auf ihre Leser einstellen;
- Techniken des Erzählens anwenden (Erzählperspektive, äußere und innere Handlung, Dehnung und Raffung, Dialog).

SPRACHBEWUSSTSEIN ENTWICKELN

Kommunikation

Die Schülerinnen und Schüler können

- auffällige sprachliche Merkmale in gesprochener und geschriebener Sprache unterscheiden.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler schreiben eine Gruselgeschichte aus der Ich-Perspektive, in der innere und äußere Handlung miteinander verbunden sind. Vorgabe ist eine Reizwortkette: Nacht – Fenster – Klopfgeräusch.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

- Die Erzählung zeigt eine erkennbare Gliederung in Ausgangslage, Darstellung des unheimlichen Ereignisses und Lösung. Das Ende kommt recht unvermittelt und ist nicht unbedingt plausibel.
- Die äußere Handlung entwirft eine realistische Situation, in die die drei Reizwörter nachvollziehbar eingebunden werden.
- Die Schülerinnen und Schüler bemühen sich bei der Gestaltung der Angstsituation Gedanken und Gefühle auszudrücken. Er verwendet dabei eher klischeehafte Formulierungen (z.B. *vor Angst erstarre/Herzschlag bis zum Halse*).
- Die Erzählweise ist auf Glaubwürdigkeit angelegt, doch ist die Trennung zwischen Grusel- und Fantasiegeschichte nicht immer gegeben. Nicht alles Erzählte ist aus der inneren Handlung ableitbar und damit in sich schlüssig.
- Die sprachliche Gestaltung ist einfach. Zwar werden Wortwiederholungen vermieden, doch ist der Satzbau weitgehend einförmig. Als Erzählzeit steht in der Regel das Präteritum, punktuell wird das Perfekt verwendet.

Niveaustufe B

- Die Erzählung ist deutlich gegliedert: Die Darstellung der Ausgangslage, die zum unheimlichen Ereignis und dessen Gestaltung überleitet, mündet in eine plausible Lösung. Der Spuk findet eine glaubhafte Erklärung.
- Die äußere Handlung bildet einen nachvollziehbaren Rahmen für die Entfaltung einer Gruselgeschichte. Sie wird bestimmt durch die Reizwörter, wobei das Klopfgeräusch nicht gemäß seiner Sinn konstituierenden Bedeutung einbezogen wird.
- Die Angstsituation wird lebendig und anschaulich durch den Ausdruck von Gedanken und Gefühlen gestaltet, die unterschiedliche Empfindungen deutlich machen. Allerdings werden klischeehafte Ausdrücke nicht immer vermieden.
- Die Erzählweise ist weitgehend realistisch, die Abfolge der Ereignisse glaubwürdig. Die Abgrenzung zur Fantasiegeschichte wird weitgehend gewahrt: Die Angst entwickelt sich aus der inneren Handlung entwickelt und bleibt somit subjektiv. Die sprachliche Gestaltung ist lebendig: Abwechslung in Ausdruck und Satzbau bestimmen weitgehend die Gestaltung. Das Präteritum wird konsequent als Erzählzeit verwendet

Niveaustufe C

- Die Erzählung ist klar gegliedert: Ausgangslage, Darstellung des unheimlichen Ereignisses und Lösung. Das unheimliche Ereignis wird durch einen Stimmungsumschwung eingeleitet, der Schluss als Pointe gestaltet. Dabei findet der Spuk eine glaubwürdige Erklärung, die realistisch ist und einleuchtet.
- Die äußere Handlung ist durch die Reizwörter bestimmt, die in einen sinnvollen Geschehenszusammenhang gebracht werden. Das Wort „Klopfgeräusch“ wird zum Schlüsselbegriff und gibt der Erzählung eine deutliche Sinnrichtung.
- Die Erzählung zeigt ein breites Spektrum der Gedanken und Gefühle, die ideenreich und differenziert ausgedrückt werden. Dadurch wird die Innenwelt sehr anschaulich und lebendig gestaltet. Der Leser kann sich in die Angstsituation hineinversetzen.
- Die Erzählweise ist konsequent realistisch. Der Zusammenstoß des Alltäglichen mit dem Unheimlichen wird durch den Wechsel von der äußeren zur inneren Handlung gestaltet. Es wird deutlich, dass sich die Angst ausschließlich in der Vorstellung des erzählenden Subjekts abspielt.
- Die Schülerinnen und Schüler verfügen über vielfältige erzählerische Ausdrucksmittel. Die lebendige, anschauliche und im Satzbau variationsreiche Erzählweise weckt Spannung.
- Die Schülerinnen und Schüler gehen sehr bewusst mit dem Gebrauch der Zeiten um: Das Präteritum als Erzählzeit wird bei der Darstellung der äußeren Handlung verwendet, während das Präsens mit deutlicher Absicht bei der Gestaltung der inneren Handlung oder des Höhepunkts eingesetzt wird.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 6

**Wichtige Regeln der Zeichensetzung
anwenden**

April 2005



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkung

Ein zentrales Ziel des Rechtschreibunterrichts in den Klassen 5 und 6 ist die sichere Anwendung der wichtigsten Interpunktionsregeln, und zwar nicht nur in Diktaten und entsprechend konzipierten Einsetzübungen, sondern auch in selbst verfassten Texten. So spielt in der 5. und 6. Klasse die Kombination von Anführungszeichen mit anderen Satzzeichen bei der direkten Rede vor allem beim schriftlichen Erzählen eine große Rolle.

Die folgende Aufgabe verlangt zunächst die ausschließliche Konzentration auf die Zeichensetzung. Anschließend regt sie zur freieren Gestaltung von Verspaaren an, deren Struktur die Anwendung von Zeichensetzungsregeln erfordert. Diese Aufgabe stellt einen Zwischenschritt dar von der Anwendung der Zeichensetzungsregeln in vorgegebenen Texten hin zur Anwendung bei der Textproduktion. Beim Schreiben der Verse stellen die Schülerinnen und Schüler unter Beweis, dass sie die Regeln der Zeichensetzung bei der direkten Rede auch bei der Textproduktion anwenden können.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Rechtschreibung und Zeichensetzung

Die Schülerinnen und Schüler können wichtige Regeln der Zeichensetzung (Satzschlusszeichen, Zeichensetzung bei wörtlicher Rede, Aufzählung, Anrede, Ausruf, Apposition, Satzreihe und Satzgefüge) anwenden.

Sprachbewusstsein entwickeln

Die Schülerinnen und Schüler können die Arten des einfachen Satzes unterscheiden.

(2) Problemstellung

Zeichensetzung bei der direkten Rede

Material

Geburtstagsfest der Tiere

**1. Geburtstag feiern wir
brüllt der Stier**

**2. Wir wollen zwitschern die Finken
auch etwas Gutes trinken**

**3. Es ruft der Floh
Ich freue mich ja so**

**4. Wann _____
fragt _____**

**5. Auf zum Fest bellen die _____
wir _____**

**6. Um Mitternacht _____
Ich _____**

Der Text geht davon aus, dass auch Tiere Geburtstag feiern, dass sie sich freuen und dabei wild durcheinander rufen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen die fehlenden Satzzeichen in den Verspaaren 1, 2 und 3 einsetzen. Die Verspaare 4, 5 und 6 sind unvollständig und sollen nach dem Muster der Verspaare 1 bis 3 ergänzt werden. Im Verspaar 6 sollen sie in der ersten Lücke ein Verb einsetzen, das zu dem Tier passt, das sie an dieser Stelle gewählt haben, z.B. „bellen, murmeln, krähen, quaken“.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Bei deutlich abgesetztem Begleitsatz (*vor* oder *nach* der direkten Rede) wird die direkte Rede im vorgegebenen Text (Verse 1-3) erkannt und entsprechend mit Doppelpunkt im ersten Fall sowie mit Anführungszeichen und Satzschlusszeichen versehen. Der Fragesatz wird sicher erkannt, Ausrufesätze werden als Aussagesätze behandelt.

Die Regel, nach der die direkte Rede vom folgenden Begleitsatz durch Komma getrennt wird, wird nicht konsequent befolgt.

Anfang und Ende der wörtlichen Rede werden auch beim eingeschobenen Begleitsatz weitgehend gekennzeichnet. Die Regeln der Zeichensetzung beim eingeschobenen Begleitsatz werden nicht konsequent angewendet. Unsicherheiten zeigen sich durchgehend sowohl im vorgegebenen als auch im produktiven Teil und lassen erkennen, dass die meisten Regeln zwar bekannt, aber nicht zuverlässig präsent sind.

Niveaustufe B

Bei deutlich abgesetztem Begleitsatz wird die direkte Rede, je nach Satzstruktur und Art des Satzes in der direkten Rede, mit Anführungszeichen, Doppelpunkt und Satzschlusszeichen kenntlich gemacht, wobei auch Ausrufesätze erkannt und mit einem Ausrufezeichen gekennzeichnet werden.

Das Komma, das die direkte Rede vom folgenden Begleitsatz trennt, wird meistens gesetzt.

Beim eingeschobenen Begleitsatz werden der Beginn und das Ende des ersten Teils der direkten Rede durch Anführungszeichen kenntlich gemacht. Der Begleitsatz selbst wird nicht sicher durch Komma abgetrennt, Fehler werden noch beim Begleitsatz und der folgenden direkten Rede gemacht. Das gilt für beide Aufgabenteile. Im produktiven Teil wird noch Unsicherheit deutlich.

Niveaustufe C

Beim deutlich abgesetzten und beim eingeschobenen Begleitsatz wird die direkte Rede im vorgegebenen und individuell gestalteten Text sicher gekennzeichnet.

Anführungszeichen, Doppelpunkt und Satzschlusszeichen werden, je nach Satzstruktur und Art des Satzes, in der direkten Rede gesetzt. Zwischen den verschiedenen Satzarten wird bei der Zeichensetzung sicher unterschieden.

Auch die Kommaregel, nach der die direkte Rede vom folgenden Begleitsatz getrennt wird, findet durchgehend Beachtung.

Die Regeln der Zeichensetzung werden sowohl im vorgegebenen als auch im kreativen Teil der Aufgabe sicher angewendet. Selbst Flüchtigkeitsfehler sind nicht zu erwarten.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 6

**Überarbeiten eigener und fremder
Sprachprodukte**

Juli 2004



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkung

Die planvolle Überarbeitung eigener und fremder Texte trägt entscheidend zur Entwicklung von Schreibkompetenz bei. Beim Überprüfen und Überarbeiten von Texten lernen die Schülerinnen und Schüler Distanz zum fremden und eigenen Produkt zu gewinnen und erfahren das Schreiben als einen Prozess, den sie bewusst gestalten.

Im Zentrum der Schreiberziehung steht das sach-, situations- und intentionsgerechte sowie adressatenbezogene Schreiben. Die Überarbeitung von eigenen oder fremden Texten orientiert sich deshalb nicht nur an den gültigen Normen der Grammatik, Rechtschreibung und den Merkmalen der Textform („Verbessern“), sondern vor allem an den Schreibintentionen und dem Kontext der Schreibhandlung („Überarbeiten“).

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

SCHREIBEN

Schreibkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können

- einfache Schreibstrategien einsetzen;
- eigene und fremde Schreibprodukte überarbeiten und dabei auch Nachschlagewerke und Textverarbeitungsprogramme nutzen.

Rechtschreibung und Zeichensetzung

Die Schülerinnen und Schüler können

- die eigene Rechtschreibung selbstständig überprüfen (Fehlerarten/Fehlervermeidungstechniken).

SPRACHBEWUSSTSEIN ENTWICKELN

Kommunikation

Die Schülerinnen und Schüler können

- auffällige sprachliche Merkmale in gesprochener und geschriebener Sprache unterscheiden.

Wortbedeutung

Die Schülerinnen und Schüler können

- können Wortbedeutungen mit Hilfe von Umschreibungen, Oberbegriffen und Wörtern gleicher oder gegensätzlicher Bedeutung klären und dazu Nachschlagewerke und den Computer benutzen.

(2) Problemstellung

Fabian ist es nicht immer gelungen, lebendig und anschaulich zu erzählen.

Die Schülerinnen und Schüler einer 6. Klasse überarbeiten eine Erlebniserzählung. Sie verbessern zunächst die Rechtschreib- und Zeichensetzungsfehler sowie die sprachlichen Fehler. Sie markieren die Ausdrücke, Sätze und Abschnitte des Aufsatzes, die sie überarbeiten wollen, und notieren am Rand oder auf ihrem Blatt ihre Kritik oder ihre Verbesserungsvorschläge. Sie arbeiten ihre Vorschläge in den Text ein und schreiben die weniger gelungenen Sätze und Passagen um. Sie schreiben die überarbeitete Fassung nieder.

Da habe ich lachen müssen!

Wo ich an einem schönem morgen aufwachte, habe ich auf die Uhr geschaut. Es war sieben Uhr, Als ich in der Küche angekommen war, sah ich nimand. Aber dann hörte ich das meine Mutter mich rief. Ich ging zu ihr sie fragte mich: „Wo warst du?“ Ich antwortete: „Ich wollte wissen, ob schon jemand wach ist.“ Meine Mutter ging in die küche.. Ich bin in mein Zimmer gegangen und habe Computer gespielt. Nach einer Stunde wurde mir langweilig und wollte Frühstück gehen. Wo ich die Küche betraht, waren alle schon unten und haben den Tisch gedeckt. Ich freute mich sehr. Und habe mich gleich ans Auspacken der Geschenke gemacht. Das erste war ein Lego-Technik-Kasten, das zweite ein Computerspiel aber ich hatte es schon. Da habe ich erst einmal lachen müssen.

Am Abend wo ich getreumt hatte ging ich alles noch einmal in ruhe durch und musste trotzdem noch lachen, weil es so lustig war.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Der Text wird punktuell überarbeitet. Die Überarbeitung konzentriert sich auf auffällige Oberflächenmerkmale.

Man kann erwarten:

- Verbesserung von groben Verstößen gegen die Regeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung;
- Ersetzen von farblosen und unpräzisen Ausdrücken und Formulierungen, vor allem von sog. „Allerweltswörtern“, durch treffendere und anschaulichere Ausdrücke;
- Ersetzen von grob dialektalen oder umgangssprachlichen Ausdrücken und Formulierungen und von Wortwiederholungen in aufeinander folgenden Sätzen durch schriftsprachliche Ausdrücke bzw. Synonyme;
- Umstellung der Satzglieder zur Vermeidung gleichförmiger Satzanfänge;
- Verbesserung von groben auffallenden Verstößen gegen die Regeln der Grammatik;
- Beseitigung von auffallenden inhaltlichen Unstimmigkeiten;
- Punktuelle Veränderung und Erweiterung des Textes.

Niveaustufe B

Die Überarbeitung konzentriert sich im Wesentlichen auf die Oberfläche des Textes. Dabei werden die Kommunikationssituation bzw. die Textfunktion berücksichtigt. Das Ergebnis ist ein inhaltlich und sprachlich deutlich verbesserter Text.

Erwarten kann man:

- Systematische Überprüfung der Rechtschreibung mit Hilfe von Rechtschreibstrategien; deutliche Reduktion der Fehlerzahl;
- Ersetzen der auffallenden Ausdrucks- und Stilfehler, vor allem der dialektalen und umgangssprachlichen Wendungen, der Wortwiederholungen, nicht nur in aufeinander folgenden Sätzen, durch Synonyme und Umschreibungen;
- Veränderung der Wortstellung zur Vermeidung gleichförmiger Satzanfänge; Eingriffe in die syntaktische Struktur zur Verdeutlichung des Motivationszusammenhangs;
- Ersetzen von farblosen und unpräzisen Ausdrücken und Formulierungen, vor allem von sog. „Allerweltswörtern“, durch treffendere und anschaulichere Ausdrücke;
- Verbesserung von Grammatikfehlern, z. B. von Kasus-, Kongruenz- und Rektionsfehlern, morphologischen Fehlern; Verbesserung des Tempusgebrauchs;
- Deutlicher Eingriff in den Text (Kürzung, Erweiterung und Veränderung).

Niveaustufe C

Die Überarbeitung erfolgt aus einer bewussten Schreibhaltung heraus. Die Veränderungen greifen, falls vom Text her geboten, in dessen Tiefenstruktur (z. B. Handlungsaufbau) ein.

Erwarten kann man:

- Systematische Überprüfung der Orthographie und Erstellen eines orthographisch weitgehend korrekten Textes;
- Stilsichere Verbesserung von Ausdrucks- und Grammatikfehlern durch die Verwendung treffender Substantive, Verben und Adjektive, die einen differenzierten Wortschatz erkennen lassen, bzw. grammatikalisch korrekter Formen;
- Verbesserung der Verstöße gegen die Regeln des Tempusgebrauchs;
- Sichere Überarbeitung der Syntax: Verwendung von Hypotaxe bzw. differenzierten Satzverbindungen;
- Inhalts- und kommunikationsorientierte Veränderung des Textes (Kürzung, Einschübe, Umformulierung, Erweiterung).

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 8

Adverbialsätze:
Funktion kennen, benennen

Dezember 2007



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Adverbialsätze informieren über nähere Umstände und Zusammenhänge. Die Gliederung nach ihrer semantischen Funktion wird an den Konjunktionen deutlich, denn sie weisen auf die semantische Beziehung zwischen Haupt- und Nebensatz hin. Ein differenzierender Sprachgebrauch zeigt Variationen im Gebrauch der adverbialen Nebensätze, um zeitliche, ursächliche, gegensätzliche, bedingende Zusammenhänge wie auch Umstände der Art und Weise, der Folge, der Einschränkung oder der Absicht zu verdeutlichen. Ihr Gebrauch spiegelt, wie der Gebrauch von Nebensätzen überhaupt, gedankliche Strukturen, aber auch, ob der Schreiber über differenzierte syntaktische Strukturen und explizite Gedankenverbindungen verfügt. Darüber hinaus sind sie auch Ausdruck des persönlichen Stils. Durch Umformungsübungen werden Schüler angeregt, Texte, die Äußerungen anderer, vor allem aber auch die eigenen aufmerksam zur Kenntnis zu nehmen, zu beurteilen und eventuell zu verändern. Somit muss der Unterricht über die Vermittlung von Benennungswissen hinaus den Schwerpunkt auf die Erarbeitung der Funktion dieser Satzbaumuster legen und Einsichten in sprachliche Prozesse, Strukturen und die Wirkung von Sprache vermitteln. Die Schüler und Schülerinnen gewinnen so einmal vielfältige stilistische Möglichkeiten für ihren sprachlichen Ausdruck zum anderen die Chance für die Ausbildung differenzierten Denkens.

Im Zentrum der Sprachbetrachtung steht die Funktionalität der sprachlichen Phänomene: Der Weg führt deshalb von der Sprachverwendung in eigenen oder fremden Texten über die systematische Reflexion zurück zum Sprachhandeln.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

SPRACHBEWUSSTSEIN ENTWICKELN

Satzfolgen und Satzgefüge

Die Schülerinnen und Schüler können

- Adverbialsätze und andere Formen adverbialer Bestimmungen verwenden, um Zusammenhänge zu verdeutlichen;
- Adverbialsätze nach ihrer inhaltlichen Bedeutung unterscheiden.

(2) Problemstellung

Anfang des 20. Jahrhunderts wollte der britische Polarforscher Robert Falcon Scott als erster den Südpol erreichen. Er beschrieb seine Expeditionsfahrt auf dem Schiff Terra Nova:

Das Schiff stampfte schwer und nahm über die Reling viel Wasser ein. Der Wind frischte mit großer Heftigkeit auf. Petroleumbehälter und Futterkisten begannen sich zu lösen, die Kohlsäcke wurden hochgeworfen. Sie drohten die Kisten zu zertrümmern. Die Pumpen im Maschinenraum waren verstopft. Das Wasser stieg schon über den Feuerungsrost. Oberheizer Lashly stand bis an den Hals in strömendem Wasser. Er versuchte die Ansauger der Pumpen zu reinigen. Das Wasser stieg immer höher. Es kam zuletzt an den Kessel. Es blieb uns nichts übrig, als das Feuer ausgehen zu lassen. Das Wasser wurde kochend heiß. Ein großes Stück des Geländers war von den Sturzwellen fortgerissen worden. Ein grüner Strom rollte über Reling und Achterdeck. Wir mussten nun versuchen, das Schiff auszuschöpfen. Es bestand die Gefahr des Sinkens. Vier Stunden lang gingen die Eimer von Hand zu Hand. Das Wasser sank nicht. Es stieg doch nur noch sehr wenig. Wir müssen nur des Wassers Herr werden. Dann wird schon alles gut. So dachten wir. Der Wind hatte sich gelegt. Wir konnten die Schöpfarbeit fortsetzen. Die Männer brachen ein Loch ins Schott des Maschinenraums. Leutnant Evans kroch über die Kohlen in den Pumpenschacht hinein und konnte die Ansauger reinigen. Alle Männer waren sehr erschöpft. Sie schöpften unverdrossen weiter. Dann wurde angeheizt. Wir konnten weiter südwärts dampfen.

(nach: Kapitän Robert F. Scott: Letzte Fahrt, Heinrich Albert Verlag, Wiesbaden 1996 / umgeformt)

Die Hauptsätze werden so miteinander verbunden, dass jeweils ein Satz der Satzreihe in einen Adverbialsatz umgeformt wird. Dabei bleibt der sachlogische und intentionale Zusammenhang bewahrt. Anschließend werden die Adverbialsätze unterstrichen, mit der entsprechenden fachterminologischen Bezeichnung bestimmt und inhaltlich beschrieben. Zum Schluss werden Ausgangstext und umgeformter Text unter dem Gesichtspunkt ihrer Wirkung auf den Leser verglichen.

Lösung

Je nach Textverständnis sind verschiedene Satzverknüpfungen richtig. (z.B. temporal, kausal) Dabei werden Umstände hervorgehoben (Grund, Folge, Einschränkung), die vom Textinhalt und der Perspektive des Erzählers her nahe liegen. Implizite und explizite Textsignale (z.B. „zuletzt“, „dann“, „doch“, „aber“, „hoffentlich“) sind für diese Arbeit hilfreich.

Somit hängt die Qualität der Schülerlösung zunächst vom Textverständnis ab. Des weiteren spielt ein differenziertes Sprachvermögen der Schüler eine Rolle.

Das Schiff stampfte schwer und nahm über die Reling viel Wasser ein, weil der Wind mit großer Heftigkeit auffrischte.

Alternative: Als der Wind mit großer Heftigkeit auffrischte, stampfte das Schiff schwer und nahm über die Reling viel Wasser ein.

Alternative: Nachdem der Wind mit großer Heftigkeit aufgefrischt hatte, ...

Alternative: Der Wind frischte mit großer Heftigkeit auf, so dass das Schiff schwer stampfte und über die Reling viel Wasser einnahm.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Die Schülerlösung lässt erkennen, dass der Text zwar als Ganzes erfasst wird, mehrere Sätze jedoch nicht oder nicht ganz verstanden wurden. („Petroleumbehälter und Futterkisten begannen sich zu lösen, die Kohlsäcke wurden hochgeworfen, weil sie drohten, die Kisten zu zertrümmern.“)

Der Schreiber bevorzugt eine begrenzte Anzahl von Konjunktionen bzw. Adverbialsätzen. Häufig sind es Kausalsätze, es werden auch Konsekutivsätze formuliert.

Mehrere Adverbialsätze sind von der Logik des Handlungszusammenhangs her nicht falsch, nehmen aber Akzentuierungen vor, die von den Textsignalen her eher von sekundärer Bedeutung sind. („Weil das Wasser immer höher stieg, kam es zuletzt an den Kessel.“ statt: Das steigende Wasser als Ursache des Geschehens. / „Das Wasser stieg immer höher, sodass es zuletzt an den Kessel kam.“ – Das Geschehen wird in einem konsekutiven Zusammenhang gesehen.) Gelegentlich werden anstelle von Adverbialsätzen neue Haupt- oder Relativsätze formuliert. (z.B. Hauptsätze mit der Konjunktion „denn“)

Die Adverbialsätze werden zu einem größeren Teil richtig bestimmt, vor allem Temporalsätze, Kausalsätze. In den anderen Fällen zeigt sich eine deutliche Unsicherheit bei der Benennung beziehungsweise bei der Orthografie des Fachbegriffes. Typisch sind Verwechslungen, wie z.B. obwohl ... Konsekutivsatz – Angabe des Gegengrundes statt Konzessivsatz.

Bei der Umformung in Adverbialsätze wird fast gar nicht auf inhaltliche Zusammenhang des Textganzen geachtet. Der neue Text liest sich wie eine Folge von Einzelsätzen.

Die Wirkung der beiden Texte auf den Leser wird meist nicht beschrieben.

Niveaustufe B

Die Schülerlösung lässt erkennen, dass der Text bis auf einige einzelne Sätze erfasst wurde.

Die Schülerinnen und Schüler bevorzugen bestimmte Konjunktionen bzw. Arten von Adverbialsätzen, wobei auch variiert wird. Gehäuft treten Kausal-, Konsekutiv- und Temporalsätze auf.

Die Lösungen sind von der Logik des Handlungszusammenhangs her nachvollziehbar, wenn auch in einzelnen Fällen Akzentuierungen vorgenommen werden, die vom Text her eher von sekundärer Bedeutung sind.

Die Adverbialsätze werden weitgehend richtig bestimmt; fehlerhafte Formen, Verwechslungen (z.B. ... Konsekutivsatz – Konditionalsatz – Konzessivsatz) und falsche Schreibungen des Fachbegriffs kommen gelegentlich vor.

Bei der Umformung in Adverbialsätze wird nicht konsequent auf den Textzusammenhang geachtet. Der neue Text ist stilistisch oft schwerfällig.

Die Schülerinnen und Schüler greifen bei der Beschreibung der Wirkung nur einen richtigen Aspekt heraus. (Markus: „Der Text wirkt zusammenhängender auf den Leser.“)

Niveaustufe C

Die Schülerlösung lässt erkennen, dass der Text als Ganzes und im Detail verstanden wurde.

Der Schreiber/Die Schreiberin verwendet ein breites Repertoire an Adverbialsätzen, unter anderem auch Konditional- und Finalsätze.

Die jeweilige Wahl des Adverbialsatzes unterstreicht die Logik des Handlungszusammenhangs.

Die Adverbialsätze werden fast immer richtig bestimmt; fehlerhafte Formen, Verwechslungen (z.B. ... Konsekutivsatz – Konditionalsatz – Konzessivsatz) und falsche Schreibungen des Fachbegriffs kommen vereinzelt vor.

Bei der Umformung in Satzgefüge wird auf den Textzusammenhang geachtet. Man erkennt das Bemühen um stilistische Variation. Der gesamte neue Text liest sich flüssig und zusammenhängend.

Die Wirkung der beiden Texte auf den Leser wird richtig dargestellt. (Lukas: „Der Text ist flüssiger und besser zu verstehen.“ Julia: „Der Sinn ist übersehbarer.“ Sandra: „Die Adverbialsätze geben die Handlungen genauer an.“)

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 8

Argumentieren:
Sich in Form einer einfachen Erörterung mit
einem Sachverhalt auseinandersetzen

August 2007



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Die Fähigkeit, sich mit Sachverhalten argumentativ auseinanderzusetzen, ist für die Gegenwart und Zukunft der Kinder und Jugendlichen von großer Bedeutung. Neben den Formen des mündlichen Argumentierens im Unterricht hat die schriftliche Erörterung bei der Entwicklung der Argumentationskompetenz einen besonderen Stellenwert: Durch das bewusste Formulieren der Gedanken beim Schreiben wird der Denkprozess verlangsamt und Raum geschaffen für die Auseinandersetzung mit der eigenen Argumentation und die bewusste Verwendung von Sprache. Die kontinuierliche inhaltliche und sprachliche Überarbeitung des Textes führt zu einem differenzierten Durchdenken des Themas.

Bevor sich die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen bzw. gegensätzlichen Auffassungen auseinandersetzen, lernen sie zunächst, sich in Form der einfachen (steigernden bzw. linearen) Erörterung mit einem Sachverhalt zu befassen, z.B. indem sie nach den Ursachen, Erscheinungsformen und Folgen fragen und diese zusammenhängend und überzeugend darstellen.

Die einfache Erörterung trägt zum Erwerb von Argumentationskompetenz und zur Erweiterung schriftsprachlicher Kompetenzen bei und dient in besonderem Maße der Persönlichkeitsentwicklung.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Argumentieren

Die Schülerinnen und Schüler können sich mit einem Sachverhalt in Form einer einfachen Erörterung auseinandersetzen.

(2) Problemstellung

Warum spielt das Handy für viele Jugendliche eine wichtige Rolle?

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Die Einleitung nimmt den Themenbereich in den Blick. Sie folgt in der Regel einfachen Mustern („Heutzutage haben viele Jugendliche ein Handy...“).

Die Aufgabe ist richtig erfasst worden, einige naheliegende Gründe, z.B. Erreichbarkeit/ Nützlichkeit, werden angeführt.

Die Gründe werden knapp dargestellt und mit kurzen Erläuterungen und Beispielen gestützt. Stütze bzw. Beispiele können auch an einigen Stellen fehlen.

Die Darstellung gliedert sich in Einleitung und Hauptteil. Die einzelnen Teile der Erörterung stehen oft in keinem angemessenen Verhältnis zueinander. Der Hauptteil ist nicht klar untergliedert: Die Gründe werden nicht immer klar voneinander unterschieden, sondern gehen manchmal ineinander über.

Die Argumente werden oft additiv aneinandergereiht, die Gedankenführung ist an einigen Stellen sprunghaft, die große Linie ist aber nachvollziehbar.

Der Schluss ist meistens schematisch und rundet die Argumentation nicht wirklich ab.

Der Satzbau ist weitgehend parataktisch, einfache Satzanfänge charakterisieren den Stil.

Niveaustufe B

Die Einleitung umreißt den Themenbereich. Sie orientiert sich in der Regel an gängigen Mustern (Ausgangspunkt: eigene Erfahrungen, Beispiel, Aktualität u.a.) und führt, nicht immer ganz schlüssig, zur Themenfrage.

Die Aufgabe ist richtig erfasst worden; mehrere wichtige Gründe, z.B. Erreichbarkeit/ Nützlichkeit, Spaßfaktor, Zugehörigkeit zur Gruppe, Statussymbol/ Prestigegehalt werden angeführt.

Die Gründe werden unterschiedlich differenziert ausgeführt: Einige werden ausführlich erläutert und veranschaulicht, andere knapp oder gar nicht.

Die Darstellung gliedert sich deutlich in Einleitung, Hauptteil und Schluss.

Der Hauptteil weist einzelne Abschnitte auf, die jeweils einem Grund, oft aber auch zwei oder drei Gründen gewidmet sind.

Die Gedankenführung weist eine erkennbare Linie auf: Die Gedanken folgen meistens sinnvoll aufeinander.

Mit einem passenden Schluss wird die Darstellung in der Regel sinnvoll zu Ende geführt und abgerundet.

Der Satzbau weist einfache syntaktischen Verknüpfungen auf. Die Satzanfänge folgen unterschiedlichen Satzbaumustern. Der Ausdruck ist meistens klar und verständlich.

Niveaustufe C

Die Einleitung basiert auf einem originellen Einfall und führt direkt und lebendig zur Themenfrage. Dadurch gelingt es, Aufmerksamkeit zu wecken und zum Weiterlesen anzuregen.

Die Aufgabe ist richtig erfasst worden, zahlreiche Gründe werden angeführt, auch aus unterschiedlichen Perspektiven, z.B. Ausdruck eines Lebensgefühls, Aufbau und Pflege von Sozialkontakten, Sicherheitsgefühl.

Alle Gründe werden differenziert erläutert und mit treffenden Beispielen veranschaulicht.

Die Darstellung gliedert sich deutlich in Einleitung, Hauptteil und Schluss. Der Hauptteil weist eine deutliche inhaltliche Gliederung auf, die von einer übersichtlichen und logischen Argumentationsstruktur bestimmt wird.

Die Gedankenführung ist durchgehend schlüssig, zielstrebig und spannend.

Mit dem Schluss wird ein wirksamer, meist auch origineller Schlussakzent gesetzt, z.B. durch den Hinweis auf Konsequenzen oder durch einen Appell.

Der Satzbau ist weitgehend hypotaktisch und weist differenzierte Satzverbindungen auf. Die Gedanken werden sicher und gewandt formuliert.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 8

**Die Rede eines Dritten in der indirekten
Rede wiedergeben und dabei den
Konjunktiv verwenden**

Februar 2006



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Der Konjunktiv gehört zu den Bereichen der deutschen Sprache, die besonders dem Sprachwandel unterworfen sind. Das gilt sowohl für den Konjunktiv I (Konjunktiv der indirekten Rede), mit dem eine Aussage als vermittelte Aussage gekennzeichnet wird, als auch für den Konjunktiv II als Ausdrucksform hypothetischen Denkens. Für den Gebrauch des Konjunktivs in der indirekten Rede erweist sich als folgenreich, dass im mündlichen Sprachgebrauch häufig der Indikativ steht, der Konjunktiv der indirekten Rede also nur selten verwendet wird. Viele Schülerinnen und Schüler sind deshalb mit den Formen des Konjunktivs I nicht vertraut. Da in der indirekten Rede in bestimmten Fällen (Formkongruenz zwischen Indikativ Präsens und Konjunktiv I) auch Formen des Konjunktivs II verwendet werden, geht zudem das Gefühl für die unterschiedlichen Funktionen der beiden Konjunktive verloren. Die Folgen sind, dass das Sprachgefühl in dieser Hinsicht stark verunsichert wird und der Konjunktiv II vor allem im mündlichen, aber auch im schriftlichen Sprachgebrauch zunehmend an die Stelle des Konjunktivs I tritt, auch wenn keine Notwendigkeit dafür besteht. Weiterhin spielt eine Rolle, dass die synthetischen Formen des Konjunktivs II aus mehreren Gründen (Formkongruenz zwischen dem Konjunktiv I der schwachen Verben und dem Konjunktiv II, phonetische Ähnlichkeit der beiden Konjunktive z.B. bei *lese* und *läse*, Ablehnung der als veraltet empfundenen Formen wie *flöge* und *verdürbe*) immer häufiger durch die analytischen *würde*-Formen ersetzt werden. Nicht selten findet sich deshalb die Häufung von *würde*-Formen auch in der indirekten Rede.

Der Konjunktiv der indirekten Rede kann allerdings nicht als überholte und zudem überflüssige sprachliche Form angesehen werden. In berichtenden bzw. referierenden Texten ist er unverzichtbar, wenn eine Aussage klar und deutlich „als vermittelte oder interpretativ geraffte Aussage“¹ kenntlich gemacht werden soll. Es ist deshalb notwendig, den Schülerinnen und Schülern dieses wichtige Instrumentarium differenzierenden Sprechens und Schreibens zu vermitteln.

In folgenden Fällen muss der Konjunktiv der indirekten Rede unbedingt stehen:

- wenn im Nebensatz die Konjunktion fehlt: *Er sagte, er habe alles versucht.*
- wenn kein reedeinleitendes Verb verwendet wird: Er wolle nun mehr Zeit für sich verwenden. Außerdem habe er noch große Pläne.

In Sätzen mit reedeinleitendem Verb bzw. mit Konjunktion ist dagegen der Gebrauch des Indikativs auch in der Schriftsprache nicht selten und wird nicht mehr als Grammatikfehler betrachtet.

Beim Konjunktivgebrauch geht es also häufig nicht um Obligatorik und grammatische Richtigkeit, sondern um textsorten- und situationsspezifische Wirkungen, um die adäquate sprachliche Realisierung von Aussageabsichten und stilistische Angemessenheit. Man kann davon ausgehen, dass der Modusgebrauch in dem Maße, wie sich die Obligatorik abschwächt, zunehmend zu einem „sinndifferenzierenden Stilistikum“² wird.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Sprachbewusstsein entwickeln

Modalität

Die Schülerinnen und Schüler können

- die verschiedenen Funktionen der Modalität sachgerecht verwenden;
- verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten für Modalität (Modus, Modalverben, Modaladverbien) nutzen;
- die Rede eines Dritten in der indirekten Rede wiedergeben;
- den Konjunktiv der indirekten Rede als Mittel der Distanzierung beschreiben und benutzen.

Sprache und Stil

Die Schülerinnen und Schüler können

- in der geschriebenen Sprache bei der indirekten Rede vorrangig den Konjunktiv I verwenden. Sie vermeiden eine starke Häufung von *würde*-Formen.

¹ Wilhelm Köller: Funktionaler Grammatikunterricht, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 1997, S. 141

² a.a.O., S. 151

(2) Problemstellung

Konjunktivgebrauch in der indirekten Rede

Material

Die Klosterglocke von Dollbrunn

In einem Wäldchen in der Nähe des Dorfes Schellbrunn steht eine Buche, deren Alter niemand genau weiß. Man erzählt in der Gegend, dass sie vor mindestens tausend Jahren von den Mönchen gepflanzt worden _____, die in unmittelbarer Nähe der Buche das Kloster Dollbrunn errichtet _____. Später _____ dieses Kloster von fremden Truppen zerstört worden. Bauern aus der Umgebung _____ es aber gelungen, die größte Glocke der Klosterkirche in Sicherheit zu bringen. Nach der Zerstörung des Klosters _____ man diese und weitere Kostbarkeiten unter der Buche begraben. Dort _____ die Glocke noch heute, weshalb auch niemand den Mut gehabt _____, Hand an diesen Baum zu legen. Zu manchen Zeiten, so heißt es, _____ man bei der Buche ein zartes Läuten.

Nach: Helge Dettmer: Sagen, Märchen und Legenden aus Baden. Karlsruhe 1988. S.129.

Die Schülerinnen und Schüler setzen passende Verben im Konjunktiv ein. Diese Verben können im Infinitiv vorgegeben werden.

Anschließend geben sie für eine Broschüre, die das Bundesland Baden-Württemberg mit seiner Geografie, seiner Geschichte, seinen Traditionen und Sehenswürdigkeiten vorstellen will, den Inhalt einer Sage ihrer Heimat in knapper Form wieder. Da dafür aber nur wenig Platz vorgesehen ist, wird die Sage in geraffter Form, nach dem Beispiel der Sage von der Klosterglocke von Dollbrunn, referiert. Dabei wird vorrangig der Konjunktiv der indirekten Rede verwendet. Ein möglicher Anfang (z.B. *In steht/liegt ... Man erzählt, dass ...*) wird vorgegeben.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Die Schülerinnen und Schüler setzen im Lückentext Konjunktivformen ein, verwenden allerdings neben Formen des Konjunktivs I auch ohne zwingenden Grund Formen des Konjunktivs II.

Im selbst verfassten Text finden sich anstelle von Konjunktivformen auch Indikativformen.

Neben dem Konjunktiv I wird auch der Konjunktiv II verwendet, selbst wenn die Formen des Konjunktivs I eindeutig sind. Vor allem die Hilfsverben (*sein, haben*) stehen oft im Konjunktiv II. Bei seltener gebrauchten Verben findet sich anstelle der Konjunktivformen meistens die Umschreibung mit *würde* + Infinitiv.

Die sprachlich-stilistische Integration des Konjunktivs und seiner Ersatzformen gelingt nicht immer: Der Satzbau ist häufig schematisch (*Man erzählt, dass .../ Man erzählt auch, dass.../ Außerdem sagt man, dass...*) Auch können *würde*-Formen zu einem schwerfälligen Stil führen.

Es ist aber bei aller Unsicherheit im Gebrauch der Konjunktivformen das Bemühen erkennbar, eine Aussage als eine vermittelte Aussage zu kennzeichnen.

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler verwenden im Lückentext meistens den Konjunktiv I. Gelegentlich gebrauchen sie den Konjunktiv II auch da, wo es nicht notwendig ist.

Im selbst verfassten Text findet sich oft der Konjunktiv I, vor allem bei den häufig gebrauchten Verben, deren Formen gut beherrscht werden. Der Indikativ an Stelle des Konjunktivs findet sich nur punktuell. Es werden auch in einigen Fällen, ohne zwingenden Grund, anstelle von Formen des Konjunktivs I Formen des Konjunktivs II verwendet. Der Konjunktiv II häufig gebrauchter Verben wird, wenn er aus zwingendem Grund an die Stelle des Konjunktivs I tritt, sicher verwendet. Bei weniger häufig gebrauchten Verben wird der Konjunktiv II durch *würde*-Formen ersetzt, wobei eine Häufung von *würde*-Formen vermieden wird.

Die sprachlich-stilistische Integration des Konjunktivs und seiner Ersatzformen gelingt, von einzelnen Irritationen abgesehen, gut, die Satzbildung ist aber häufig noch schematisch (z.B. redееinleitendes Verb und Konjunktion am Satzanfang).

Es gelingt jedoch fast durchgängig, eine Aussage als eine vermittelte Aussage zu kennzeichnen.

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler verwenden im Lückentext sicher den Konjunktiv I bzw. den Konjunktiv II, wenn es geboten ist.

Im selbst verfassten Text findet sich durchgängig der Konjunktiv I, und zwar nicht nur bei den häufig gebrauchten Verben. Der Konjunktiv II, der notwendig ist, wenn Konjunktiv I und Indikativ Präsens in der Form zusammenfallen, wird sicher verwendet. *Würde*-Formen sind selten und finden sich nur dann, wenn die Form des Konjunktivs II ungebräuchlich ist oder gekünstelt wirkt.

Die Verwendung unterschiedlicher Satzmuster (mit und ohne redееinleitendem Verb, mit oder ohne Konjunktion *dass*) führt zu einem lebendigen und flüssigen Stil. Aus stilistischen Gründen werden auch Modalverben oder -adverbien verwendet.

Der Konjunktiv und andere Formen der Modalität werden sicher eingesetzt, um eine Aussage als eine vermittelte Aussage zu kennzeichnen.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 8

**Diskutieren und argumentieren:
Argumente sinnvoll strukturieren
und präzise darstellen**

August 2007



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Die argumentative Qualität eines Redebeitrags oder einer Rede hängt entscheidend von der klaren Strukturierung und Formulierung der Argumentation ab. Dies geschieht durch einen überlegten Aufbau und die logische Verknüpfung der einzelnen Inhalte. Dabei sind unterschiedliche Aufbauschemata möglich. So kann zu Beginn gleich die These oder Position zum Ausdruck gebracht werden, an die sich die Reihe der Argumente mit Erläuterung (Stütze) und Beispiel anschließt. Die Gedanken können aber auch in anderer Reihenfolge entwickelt werden. Von entscheidender Bedeutung für die Transparenz und Schlüssigkeit der Argumentation ist jedoch das Bewusstsein von der Funktion der einzelnen Aussagen (These, Argument, Erläuterung, Beispiel, weiteres Argument, Schlussfolgerung) und die Verwendung von Indikatoren (Signalwörtern wie präpositionale Ausdrücke, bestimmte Satzanfänge, Konjunktionen, Adverbien u.a.¹). Diese verdeutlichen die Funktion des jeweils wiedergegebenen Gedankens innerhalb des Textganzen.

Die bewusste Strukturierung und Formulierung trägt entscheidend zur Entwicklung des logischen Denkens bei und befähigt die Schülerinnen und Schüler sich beim Sprechen und Schreiben zielorientiert zu artikulieren und mit anderen zu kommunizieren. Dabei erfahren sie eine Förderung ihrer sprachlichen, kommunikativen und personalen Kompetenzen.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Leitgedanken

Sprachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler verstehen Sprache als gestaltbares Medium der Kommunikation. Dies trägt zu ihrer Sozial- und Handlungskompetenz bei.

Kommunikative Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, Sprache als wichtiges Mittel zur Verständigung [...] zu gebrauchen. Dazu gehört der Ausbau der Gesprächs- und Argumentationskompetenz.

Sprachreflexion

Im Zentrum der Sprachbetrachtung steht die Funktionalität der sprachlichen Phänomene.

Kompetenzen und Inhalte

Diskutieren und Argumentieren

Die Schülerinnen und Schüler können

- die eigenen Argumente sinnvoll strukturieren und präzise darstellen.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler formulieren einen Diskussionsbeitrag zu einem Thema, z.B. Soll man an unserer Schule ein absolutes Rauchverbot einführen? Dabei stützen sie ihre Argumentation auf mindestens zwei Argumente.

¹ Ich bin dafür, ... Ich finde, dass man ... Meiner Meinung nach .../ da, weil denn, wegen.../ zum Beispiel, veranschaulicht.../ erstens, zweitens,..., außerdem, darüber hinaus, aber vor allem.../ Daher, Deshalb, Aus diesem Grund, Damit ist erwiesen, Daraus ergibt sich ...

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Die Position ist oft erst im Verlauf der Argumentation erkennbar, weil sie sprachlich nicht präzise zum Ausdruck gebracht wird. (Ich bin dafür/dagegen, weil ... Ich finde es gut, weil)

Die Argumentation folgt starr einem Schema oder Modell, wobei die Aussagen nicht immer funktional und logisch in gedanklichem Zusammenhang stehen. (*Ich bin für absolutes Rauchverbot, weil Rauchen nicht an die Schule gehört, denn Rauchen ist gesundheitsschädlich*) Der Beitrag erscheint deshalb als nicht in sich stimmig und schwerfällig.

Häufig gelingt es noch nicht, das Argument als abstrakte Aussage zu formulieren: (Ich bin gegen das Rauchen an Schulen, weil jedes Jahr viele Menschen an den Folgen des Rauchens sterben ...statt: weil Rauchen gesundheitsschädlich ist).

Zu einigen Argumenten werden Erläuterungen formuliert und/ oder Beispiele angeführt. Nicht selten fehlt die Erläuterung, so dass die Darstellung oberflächlich wirkt. Auch wird oft ein weiteres Argument zur Erläuterung eines Arguments verwendet. (... *weil das Rauchen die Raucher schädigt und die, die den Rauch einatmen müssen. Durch die vielen Kippen wird nämlich der Schulhof verschmutzt.*) oder ein Beispiel ersetzt das Argument.

Indikatoren werden eingesetzt, dienen aber nicht immer der argumentativen Klarheit. (z.B. Ich bin für das absolute Rauchverbot an Schulen, denn es sterben jedes Jahr viele Menschen an den Folgen des Rauchens; je früher man nämlich mit dem Rauchen beginnt, umso größer ist das Risiko, früh zu sterben.)

Niveaustufe B

Die Position ist von Anfang an deutlicherkennbar. (*Ich bin für die Einführung des absoluten Rauchverbots, weil ...*)

Die Argumentation folgt einem Schema oder Modell und ist weitgehend in sich stimmig.

Das kommt der Klarheit der Argumentation zugute, auch wenn sie stellenweise schematisch wirkt. Meistens gelingt es, das Argument als abstrakte Aussage zu formulieren.

Zu den meisten Argumenten werden brauchbare Erläuterungen und Beispiele formuliert, die aber meist knapp ausfallen und schematisch eingebunden werden. Die Argumentation wirkt dadurch stellenweise verkürzt oder unvollständig.

Indikatoren (*da, weil, nämlich, zum Beispiel, außerdem, folglich...*) werden schematisch (*Ich bin für..., weil.... Denn...., z.B. ..., außerdem Deshalb...*), in der Regel aber funktionsgerecht verwendet.

Niveaustufe C

Die Position ist von Anfang an deutlich erkennbar. Mit Adverbien bzw. adverbialen Ausdrücken, z.B. *sehr, absolut, auf jeden Fall, entschieden, weitgehend* wird die Einstellung präzisiert.

Die Argumentation orientiert sich an einem Schema oder Modell, das flexibel und in sich stimmig umgesetzt wird.

Zur argumentativen Untermauerung der These wird sicher auf abstrakt formulierte Argumente zurückgegriffen

Zu den Argumenten werden je nach Notwendigkeit längere oder kürzere Erläuterungen und Beispiele formuliert und präzise und abwechslungsreich an das Argument angeschlossen.

Indikatoren werden sicher, funktionsgerecht und stilistisch abwechslungsreich verwendet.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 8

Eine Dramenszene untersuchen

Juli 2009



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Der Dramenunterricht ist innerhalb des Literaturunterrichts fest verankert, bedingt auch durch die Vielfalt an dramendidaktischen Zugängen, die in den letzten Jahren zu einem integralen Bestandteil der Lehrpläne geworden sind. So haben spiel- und theaterpädagogische Ansätze vielfach dazu beigetragen, dass Schülerinnen und Schüler sich motivierter mit Dramentexten auseinandersetzen und so mit dem komplexen Zeichensystem Theater vertraut werden. Demgegenüber kann auf eine gattungstheoretische Dramendidaktik, die sich mit den Bauformen und Strukturen des Dramatischen und der Vermittlung historischen Wissens befasst, nicht verzichtet werden, auch deshalb, weil produktiv gestaltende Zugänge zwingend die analytische Reflexion erfordern. Umgekehrt bereichern altersangemessen eingeführte textanalytisch-interpretierende Methoden erfahrungsgemäß theaterpädagogische Annäherungen, wenn diese in neuere Entwicklungen wie das szenische Interpretieren integriert werden.

Vor allem aber fordern Dramentexte Jugendliche zur Auseinandersetzung mit ihrer Wirklichkeit heraus und sind eine Hilfe bei der Ich-Entwicklung. Zudem fördert der Dramenunterricht in ganz besonderer Weise die Teilhabe am kulturellen Leben.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Leitgedanken zum Kompetenzerwerb

KOMPETENZERWERB IM FACH DEUTSCH

Der Umgang mit Literatur sowie anderen Texten und Medien erschließt die sprachlichen Dimensionen unserer Kultur und fördert die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben im weitesten Sinne.

Kompetenzen und Inhalte

Umgang mit literarischen Texten

Die Schülerinnen und Schüler können

- Inhalt und Aussage eines Textes erfassen. Sie erkennen Grundmuster von Verhalten und Erfahrung und setzen sich mit den dabei aufgeworfenen Problemen und Wertvorstellungen auseinander;
- Grundbegriffe der Textbeschreibung gebrauchen;
- Verschiedene Textarten an grundlegenden Gattungsmerkmalen und Gestaltungsmitteln erkennen und unterscheiden.

Sprache und Stil

Die Schülerinnen und Schüler können

- auffällige sprachliche Mittel in Texten auf eine zu Grunde liegende kommunikative Absicht beziehen.

(2) Problemstellung

Friedrich Schiller: „Wilhelm Tell“

Der Landvogt Gessler hat, um dem Volk seine Macht zu zeigen, eine Stange mit einem Hut aufstellen lassen und den Befehl erteilt, dass jeder, der vorbei kommt, den Hut ehrerbietig zu grüßen hat, als sei es der Herrscher selbst. Viele Schweizer meiden den Markt in Altdorf, um den Hut nicht grüßen zu müssen. Tell geht mit seinem Sohn achtlos an ihm vorbei und wird daraufhin von den Wachen verhaftet. Sofort kommt es zu einem Menschauflauf und lauten Protesten. Da erscheint der Landvogt Gessler mit seinem Gefolge.

Die Schülerinnen und Schüler untersuchen einen Szenenausschnitt (Figuren, Handlung, Gesprächsverlauf).

5	<p>Geßler (<i>nach einer Pause</i>):</p> <p>Verachtest du so deinen Kaiser, Tell, Und mich, der hier an seiner Statt gebietet, Daß du die Ehr versagst¹ dem Hut, den ich Zur Prüfung des Gehorsams aufgehangen? Dein böses Trachten² hast du mir verraten.</p>
	<p>Tell: Verzeiht mir, lieber Herr! Aus Unbedacht³, Nicht aus Verachtung Eurer ists geschehn, Wär ich besonnen, hieß ich nicht der Tell, Ich bitt um Gnad, es soll nicht begegnen⁴.</p>
10	<p>Geßler (<i>nach einigem Stillschweigen</i>):</p> <p>Du bist ein Meister auf der Armbrust, Tell, Man sagt, du nähmst es auf mit jedem Schützen?</p> <p>Walter Tell: Und das muß wahr sein, Herr – nen Apfel schießt Der Vater dir vom Baum auf hundert Schritte.</p>
15	<p>Geßler: Ist das dein Knabe, Tell?</p> <p>Tell: Ja, lieber Herr.</p> <p>Geßler: Hast du der Kinder mehr?</p> <p>Tell: Zwei Knaben, Herr.</p> <p>Geßler: Und welcher ist's, den du am meisten liebst?</p> <p>Tell: Herr, beide sind sie mir gleich liebe Kinder.</p>
20	<p>Geßler: Nun, Tell! Weil du den Apfel triffst vom Baume Auf hundert Schritte, so wirst du deine Kunst Vor mir bewähren müssen – Nimm die Armbrust – Du hast sie gleich zur Hand – und mach dich fertig, Einen Apfel von des Knaben Kopf zu schießen –</p>
25	<p>Doch will ich raten, ziele gut, dass du Den Apfel treffest auf den ersten Schuß, Denn fehlst du ihn, so ist dein Kopf verloren. (<i>Alle geben Zeichen des Schreckens</i>)</p>
30	<p>Tell: Herr – Welches Ungeheure sinnet Ihr Mir an – Ich soll vom Haupte meines Kindes – Nein, nein doch, lieber Herr, das kömmt euch nicht Zu Sinn⁵ – Verhüts der gnädge Gott – das könnt Ihr Im Ernst von einem Vater nicht begehren!</p>

¹ nicht ehrfurchtsvoll grüßen

² Denkweise

³ Nachlässigkeit

⁴ nicht noch einmal passieren

⁵ daran denkt Ihr nicht

35	<p>Geßler: Du wirst den Apfel schießen von dem Kopf Des Knaben – Ich begehrt und wills.</p> <p>Tell: Ich soll Mit meiner Armbrust auf das liebe Haupt Des eignen Kindes zielen – Eher sterb ich!</p>
40	<p>Geßler: Du schießest oder stirbst <i>mit</i> deinem Knaben.</p> <p>Tell: Ich soll der Mörder werden meines Kinds! Herr, Ihr habt keine Kinder – wisset nicht, Was sich bewegt in eines Vaters Herzen.</p>
45	<p>Geßler: Ei Tell, du bist ja plötzlich so besonnen! Man sagte mir, dass du ein Träumer seist, Und dich entfernst von anderer Menschen Weise⁶.</p> <p>Du liebst das Seltsame – drum hab ich jetzt Ein eigen Wagstück für dich ausgesucht. Ein anderer wohl bedächte sich – <i>Du</i> drückst Die Augen zu und greifst es herzhaf⁷ an.</p>
50	<p>Berta: Scherzt nicht, o Herr! Mit diesen armen Leuten! Ihr seht sie bleich und zitternd stehn – So wenig Sind sie Kurzweils gewohnt aus eurem Munde.</p> <p>Geßler: Wer sagt Euch, dass ich scherze? <i>(Greift nach einem Baumzweige, der über ihn herhängt)</i></p>
Friedrich Schiller, Wilhelm Tell, III,3	

⁶ wie andere Menschen leben und denken

⁷ mutig und voller Energie

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Textbeschreibung/Handlung

Die Schülerinnen und Schüler erkennen den Zusammenhang von Ursache und Folge des Geschehens, nämlich von Tells Versäumnis den Hut zu grüßen und Gesslers Strafe. Sie machen deutlich, dass die Strafe Gesslers unverhältnismäßig hart ist. Die dahinter stehende Machtdemonstration und Unmenschlichkeit werden pauschal benannt („brutal“, „gemein“). Walters Rolle dabei wird übersehen.

Der Konflikt

Die Schülerinnen und Schüler sehen die Ursache des dramatischen Konflikts in der Figurenkonstellation (Tells Ohnmacht gegenüber Gesslers Machtposition). Die Darstellung konzentriert sich auf die Konfrontation der beiden Protagonisten und lässt das Umfeld (Gefolge, Volk, Walter, Berta) außer Acht.

Charakterisierung der Gegenspieler

Den Schülerinnen und Schüler gelingt die Charakterisierung vornehmlich auf einer direkten Ebene, indem sie Kennzeichnungen Gesslers, die sich auf Tell beziehen, aufnehmen: Tell wird als einfacher Mann und liebender Vater gesehen, als „Träumer“, der den Hut aus Unbesonnenheit nicht begrüßt hat. Tells Reaktion auf Gesslers menschenverachtendes Ansinnen wird als emotional bezeichnet. Gessler wird typisierend als Tyrann und Despot charakterisiert, der Freude daran hat, Tell teuflisch zu quälen. Indirekte Charakterisierungsmerkmale (Gessler als Sadist, gespielte patriarchalische Rolle / Tell, der klug versucht, sich zu retten; Einzelgänger, der sich keinmal an das umstehende Volk um Hilfe wendet) die sich aus dem Dialog ergeben, werden nur ansatzweise gesehen. erarbeitet.

In die Beschreibung des Verhaltens einzelner Figuren gehen ethisch-moralische Werturteile ein.

Dialog/Sprechakte

Die Schülerinnen und Schüler können ansatzweise die unterschiedlichen Haltungen und Denkweisen aus dem Dialog ableiten. Einige Sprechabsichten wie Befehlen und Fordern (Gessler) sowie Bitten, Flehen, Appellieren (Tell) werden nachgewiesen. Die Beschreibung des Gesprächsverlaufs bewegt sich weitgehend auf der inhaltlichen Ebene. Sie benennen das Verhältnis der Redeanteile als Ausdruck der Machtverhältnisse.

Wenige sprachlich-stilistische Besonderheiten, z.B. die dreimalige Wiederholung der Worte, Tell solle den Apfel vom Kopf seines Sohnes schießen, wird erwähnt.

Die eine oder andere Regieanweisung wird einbezogen

Grundbegriffe des Dramas

Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Dramatik der Situation. Bei ihrer Darstellung verwenden sie einige Grundbegriffe des Dramas. (Szene, Dialog, Regieanweisung)

Niveaustufe B

Textbeschreibung/Handlung

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben den Zusammenhang zwischen Tells Versäumnis den Hut zu grüßen und Gesslers unverhältnismäßiger Reaktion darauf. Sie zeigen, wie Tell versucht, Gessler mild zu stimmen, dieser jedoch sich an Tells Qual weidet. Die Ungeheuerlichkeit von Gesslers Forderung wird allerdings nicht deutlich genug formuliert, eher punktuell genannt. Walters Worte als Auslöser für den weiteren Verlauf werden inhaltlich beschrieben, aber nicht funktional gedeutet.

Der Konflikt

Die Schülerinnen und Schüler

sehen die Ursache des dramatischen Konflikts in der Figurenkonstellation (Tells Ohnmacht gegenüber Gesslers Machtposition). und ansatzweise das Potential für die weitere Zuspitzung des

Konflikts. Darüber hinaus gehen sie punktuell auf die dramatische Wirkung des Szenenausschnitts ein.

Charakterisierung der Gegenspieler

Die Schülerinnen und Schüler können die Protagonisten auf direkte sowie indirekte Weise charakterisieren. Dabei werden die Merkmale vornehmlich aus der jeweiligen Sprechweise und der Gesprächsentwicklung entwickelt (Tell um Entschuldigungen bemüht / Erkennen, dass er in Lebensgefahr ist) Die Schülerinnen und Schüler arbeiten seine Vorsicht und Besonnenheit heraus, aber auch sein Erschrecken, als er merkt, was der Vogt von ihm will. Sie charakterisieren Gessler als einen tyrannischen Bösewicht, jedoch weniger als einen Menschen, der seine Überlegenheit sadistisch auskostet. Differenzierungen, die sich aus der Gesprächsführung ergeben, werden kaum beachtet.

Das Verhalten der Figuren wird ethisch-moralisch bewertet.

Dialog/Sprechakte

Die Schülerinnen und Schüler können die unterschiedlichen Haltungen und Denkweisen der Protagonisten aus dem Dialog ableiten und die wesentlichen Sprechabsichten benennen.

Sie zeigen, dass die Steigerung des Konflikts in Zusammenhang steht mit der Abfolge der einzelnen Sprechakte. Dabei berücksichtigen sie das Verhältnis der Redeanteile als Ausdruck der Machtverhältnisse.

Auffallende sprachlich-stilistische Besonderheiten, z.B. Wiederholungen, Ellipse in Z. 29, die Konditionalsätze (Drohgebärde) als Ausdruck der inneren Handlung werden einbezogen.

Die Regieanweisungen werden ansatzweise in die Deutung einbezogen.

Grundbegriffe des Dramas

Die Schülerinnen und Schüler erkennen den Textausschnitt als Szene von dramatischer Bedeutung. Wesentliche Grundbegriffe des Dramas werden benutzt.

Niveaustufe C

Textbeschreibung/Handlung

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten differenziert den Zusammenhang von Tells Unachtsamkeit und Gesslers unmenschlicher Reaktion heraus. Sie zeigen den Kontrast zwischen Tells Bemühen um Schlichtung und Gessler Vergnügen an Tells Qual. Walters Rolle als Auslöser für die folgende Handlung wird deutlich dargestellt.

Der Konflikt

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben präzise die Ursache des dramatischen Konflikts, die sich aus der Figurenkonstellation (Tells Ohnmacht gegenüber Gesslers Machtposition) und der Dynamik der Situation ergibt. (Rolle Walters, Erschrecken des Volkes, Rolle Bertas) Sie zeigen an mehreren Stellen die dramatische Wirkung dieser Szene und deren Ursachen. Sie stellen dar, wie Spieler und Gegenspieler dadurch immer deutlichere Konturen erhalten und sich der Konflikt unaufhaltsam zuspitzt.

Charakterisierung der Gegenspieler

Die Schülerinnen und Schüler charakterisieren die beiden Protagonisten in ihrer Gegensätzlichkeit differenziert, indem sie sowohl direkte Hinweise sowie indirekte, die sich aus dem Dialog ableiten lassen, nutzen. Die Gesprächsentwicklung wird dabei beachtet. Sie arbeiten Tells Vorsicht heraus wie auch den Versuch, Gessler gütig zu stimmen, auch Gesslers Triumph, Tell zu zeigen, dass er die Macht hat. Gesslers Sadismus sowie Tells zunehmende Hilflosigkeit angesichts einer unmenschlichen Zumutung werden erfasst. Die Schülerinnen und Schüler nehmen wahr, dass Gesslers unmenschliche Forderung, die gegen alle natürlichen Menschenrechte verstößt, innerhalb des Gesprächsverlaufs immer deutlicher werden, während Tell sich zunehmend auf seine eigenen Kräfte besinnen muss.

Sie sind in der Lage, das Verhalten der Figuren aus einer klaren ethisch-moralischen Position heraus zu bewerten.

Dialog/Sprechakte

Die Schülerinnen und Schüler leiten differenziert die unterschiedlichen Haltungen und Denkweisen der Protagonisten, textnah aus dem Gesprächsverlauf ab und beziehen dabei die jeweiligen Sprechakte mit ein. Tell: Bitten um Verzeihung, Flehen um Verständnis, Rechtfertigung, Appell an Gefühle, Ausweichen / Gessler: Befehle, Forderung, Drohung, Formen uneigentlichen Sprechens – besonders Ironie in Z. 42-48) Sie beziehen das Verhältnis der Redeanteile auf die zunehmende Einsicht Tells in die Ausweglosigkeit seiner Situation (elliptisches Sprechen in Z. 29) und die sich steigernde Machtgebärde Gesslers. Sie erkennen auch das ironische Sprechen an bestimmten sprachlichen Mitteln, z.B. Unangemessenheit des Ausdrucks in Z. 47,48.

Sie erkennen die Funktion der Regieanweisungen (z.B. als Ausdruck der bösen Absicht Gesslers) und beziehen sie in die Analyse der Sprechakte ein.

Grundbegriffe des Dramas

Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass diese Szene einen Mittelpunkt im dramatischen Geschehen darstellt. Bei ihrer Darstellung verwenden sie die Grundbegriffe des Dramas (Szene, Spieler, Gegenspieler, Figuren, Konflikt, Dialog, Regieanweisung).

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 8

Eine Rollenbiografie schreiben

August 2007



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Bei der Rollenbiografie, hier als Selbstdarstellung einer literarischen Figur aus der Ich-Perspektive, handelt es sich um eine Form des gestaltenden Schreibens, in der eine Figur in einem literarischen Text „von innen heraus“ erkundet wird. In ihrer Intention steht sie der Charakterisierung nahe.

Die Aufgabe besteht darin, sich so in das Leben, Denken und Fühlen der Person hineinzusetzen, dass man aus ihrer Perspektive die Handlung wahrnimmt und beurteilt. Bei der Ausgestaltung dieser Schreibform ist es wichtig, dass dieses Einfühlen in die Rolle schriftlich und in der Ich-Form gestaltet wird. Fragen nach dem Alter, dem Lebensumfeld, der Lebensweise und –einstellung sind dabei hilfreich. Die Rollenbiografie, die aus der Zusammenstellung möglicher Antworten entsteht, ergibt einen zusammenhängenden Text, in dem alle Informationen, die der Text über diese Figur bietet, Berücksichtigung finden. Für die Ergebnisse gilt, dass sie aus dem Text abgeleitet sind beziehungsweise am Text überprüfbar sein müssen.

Das Verfassen einer Rollenbiografie verlangt eine intensive Textrezeption und führt zu einem vertieften Verständnis des gesamten Textes. Sie kann Ausgangspunkt für eine Weiterarbeit am Text sein, wie zum Beispiel: Präsentation der Figur mittels eines Rollenmonologes, Präsentation der Figur über Fragen der Mitschüler (Rolleninterview) oder die Inszenierung der Figur. So schafft das Schreiben einer Rollenbiografie die Voraussetzung für das Verstehen und Darstellen von Figuren in literarischen Texten und Bildern.

Für die Schülerinnen und Schüler eröffnet sich die Möglichkeit, sich in die Lebenssituation und die innere Welt von Personen einzufühlen und damit ihre Fähigkeit zur Empathie zu erweitern.

Die folgende Niveaue Konkretisierung beschreibt mögliche Aspekte einer Rollenbiografie. Es hängt vom jeweiligen Text ab, ob und wieweit diese für die Gestaltung ergiebig sind.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Ganzheitliche Persönlichkeitsbildung

Indem sie sich mit den in Texten und Medien vorhandenen geschlechtsspezifischen und anderen Rollenmustern auseinandersetzen, erkennen und hinterfragen sie Einstellungen, Verhaltensweisen und Werthaltungen. Dabei entwickeln sie Verständnis und Toleranz. Gleichzeitig gewinnen sie Orientierungsmöglichkeiten für ihre Persönlichkeitsentwicklung.

Umgang mit literarischen und nichtliterarischen Texten

Die Schülerinnen und Schüler können

- analytische sowie handlungs- und produktionsorientierte Methoden der Texterschließung und des Umgangs mit Medien anwenden;
- Inhalt und Aussage eines Textes erfassen. Sie erkennen Grundmuster von Verhalten und Erfahrung und setzen sich mit den dabei aufgeworfenen Problemen und Wertvorstellungen auseinander.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler schreiben eine Rollenbiografie zu einer literarischen Figur. Der Ausgangspunkt kann eine bestimmte Situation oder der Text als Ganzes sein.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Die wesentlichen Angaben des Textes zur äußeren Lebenssituation sind umgesetzt. Äußere Lebensbedingungen (z.B. soziale Situation) werden an einigen Stellen auf innere Haltungen (z.B. Lebensgefühl) bezogen.

Einige im Text enthaltene Informationen – nicht immer die entscheidenden – werden dargestellt.

Die aus dem Text abgeleiteten Gefühle und Gedanken einer Figur orientieren sich stark an explizit zum Ausdruck gebrachten Informationen. Eine Selbstreflexion über das eigene Tun und Handeln ist im Ansatz erkennbar. Hauptaspekte der Figur werden deutlich.

Die Beziehung der Figur zu anderen Personen des Textes wird aus dem Zusammenhang abgeleitet. Die Darstellung enthält einige Reaktionen auf andere Figuren. Wichtige Handlungsmotive der Person werden aus dem Text erschlossen und grob umrissen.

Der Schreiber/Die Schreiberin entwickelt eine konkrete Lebensgeschichte, in der unterschiedliche Merkmale der Figur zutage treten.

Er/Sie löst sich wenig vom Ausgangstext und formuliert die Rollenbiografie in Abhängigkeit von der Textvorlage, besonders von einigen Textstellen. Das Ergebnis entspricht nicht immer dem Gesamtbild der Figur.

Der Text ist weitgehend den Normen der Schriftsprache verpflichtet. (Ich-Form, ganze Sätze)

Niveaustufe B

Alle wichtigen Angaben des Textes zur äußeren Lebenssituation sind umgesetzt. Äußere Lebensbedingungen (z.B. soziale Situation) werden auf innere Haltungen (z.B. Lebensgefühl) bezogen. Die wichtigen implizit enthaltenen Informationen des Ausgangstextes werden dargestellt. Leerstellen werden ausgestaltet.

Aus den Aussagen der Figur leitet der Verfasser/die Verfasserin die Gefühle und Gedanken ab und formuliert sie so, dass wesentliche Charaktermerkmale deutlich werden.

Die Beziehung der Figur zu anderen Personen des Textes wird aus wichtigen Textstellen erschlossen, daran schließt sich die Beschreibung von Reaktionen auf andere Figuren an. Die zentralen Handlungsmotive der Person werden aus dem Text abgeleitet und begründet.

Der Schreiber/Die Schreiberin entwickelt eine konkrete Lebensgeschichte, die der Figur Konturen verleiht.

Er/Sie löst sich weitgehend vom Ausgangstext und nähert sich dabei den persönlichen Eigenheiten der Figur.

Sprache und Stil orientieren sich an einigen zentralen Stellen des Textes.

Der Text ist den Normen der Schriftsprache verpflichtet.

Niveaustufe C

Sämtliche Angaben des Textes zur äußeren Lebenssituation sind in differenzierter Weise umgesetzt. Äußere Lebensbedingungen (z.B. soziale Situation) werden konsequent auf innere Haltungen (z.B. Lebensgefühl) bezogen.

Die individuelle Gestaltung aller im Ausgangstext implizit enthaltenen Informationen berücksichtigt. Leerstellen in differenzierter Weise.

Aus den Aussagen der Figur und ihrer Selbstreflexion werden Gefühle und Gedanken abgeleitet und differenziert ausgestaltet. Durch die genaue Beschreibung von Absichten, Wertvorstellungen, Wünschen und Sorgen der Figur entsteht ein umfassendes Bild.

Die Beziehung zu anderen Personen des Textes wird in ihrer Komplexität aus dem Zusammenhang erschlossen. Reaktionen auf andere Figuren werden differenziert beschrieben. Die Handlungsmotive der Person sind differenziert aus dem Text abgeleitet und in überzeugender Weise begründet.

Der Schreiber/Die Schreiberin entwickelt eine konkrete Lebensgeschichte, mit der die Figur Lebendigkeit gewinnt und deutliche Konturen erhält.

Er/Sie löst sich vom Ausgangstext, formuliert frei und gleichzeitig der Figur gemäß. Es gelingt, einen Stil

zu finden, der die Eigenheiten der Figur, ihre Denkweise und Gefühlslage in individueller Weise zum Ausdruck bringt.

(z.B. Verwendung bestimmter Bilder, semantischer Felder, Klischees)

Der Text ist den Normen der Schriftsprache verpflichtet.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 8

Eine begründete Stellungnahme abgeben

Juli 2004



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkung

Die mündliche Kommunikationsfähigkeit gehört zu den Basiskompetenzen. Im Unterricht bieten Gespräche unterschiedlicher Form und Thematik Gelegenheit, diese Kompetenz zu entwickeln. Dabei steht im Zentrum die argumentative Verständigung zwischen den Gesprächspartnern. Diese kann nur gelingen, wenn die Gesprächspartner in der Lage sind, die eigene Meinung systematisch und überzeugend darzustellen und zu begründen. Die Schülerinnen und Schüler üben deshalb in vielfältigen Zusammenhängen ihre Meinung strukturiert, zielgerichtet und adressatenbezogen zu formulieren und zu begründen.

Neben kommunikativen werden dabei auch personale und soziale Kompetenzen gefördert.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

SPRECHEN

Die Schülerinnen und Schüler sind fähig, die Standardsprache weitgehend sicher zu gebrauchen und deutlich zu artikulieren.

Diskutieren und Argumentieren

Die Schülerinnen und Schüler können

- eine begründete Stellungnahme abgeben.

Gespräche führen

Die Schülerinnen und Schüler können

- sich themenbezogen in Gespräche einbringen und ihre eigene Aussage klar und verständlich formulieren.

Diskutieren und Argumentieren

Die Schülerinnen und Schüler können

- die eigenen Argumente sinnvoll strukturieren und präzise darstellen.

(2) Problemstellung

Eine begründete Stellungnahme abgeben

Sollte es eine Quote geben, die den Anteil deutscher Songs und Produktionen im Radio festlegt?

Ein Sender möchte ein Meinungsbild unter seinen Hörern erstellen und bittet um eine telefonische Stellungnahme.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Die Stellungnahme beginnt ohne Hinweis auf den Problemzusammenhang und basiert auf persönlichen Erfahrungen und Vorlieben. Die Position ist klar erkennbar und wird mit wenigen, einfach formulierten Argumenten untermauert. Beispiele fehlen oder stehen im Zentrum der Darstellung. Wortschatz, Satzbau und Satzverbindung sind einfach, die Aussage insgesamt ist verständlich und klar artikuliert.

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler führen zur eigentlichen Stellungnahme hin, indem sie auf die Problemlage hinweisen. Sie stützen ihre Aussage mit mehreren Argumenten und beziehen auch Beispiele ein. Der Darstellung liegt ein einfaches, aber sinnvolles Aufbauschema zu Grunde. Die Schülerinnen und Schüler artikulieren deutlich und sprechen adressatenbezogen.

Niveaustufe C

Ein einleitender Satz situiert den Beitrag und führt zu einer differenzierten Stellungnahme, bei der die Argumente und Beispiele in einen sachlogisch strukturierten und schlüssigen Argumentationszusammenhang gebracht werden. Dabei werden die Argumente gewichtet und mögliche Einwände einbezogen. Die Argumentation wird mit einer Schlussfolgerung, einem Ausblick oder einer Synthese beendet. Wortschatz, Satzbau und Satzverbindungen entsprechen der Komplexität der Argumentation. Der Vortrag ist lebendig und flüssig; eine deutliche Aussprache und eine lebendige Intonation erleichtern das Verständnis.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 8

Eine gestaltende Interpretation schreiben

Juli 2004



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkung

Gestaltendes Interpretieren ist eine produktionsorientierte Arbeits- und Schreibform im Umgang mit Literatur, deren Ziel es ist, mit der eigenen Textgestaltung ein Textverständnis zu artikulieren, das überprüft werden kann.

Qualitätskriterien, die eine objektivierende Beurteilung erlauben, sind Aspekte der kontextuellen Vorgaben der Textstelle (Kohärenz), die Beachtung einer „immanenten Poetik“ (Personen, Schauplätze etc.), Originalität und Komposition sowie Glaubwürdigkeit. Grundlage der Beurteilung sind wie bei allen Schreibaufgaben die Beachtung der Textsortenspezifika (hier z.B. Textsorte „Innerer Monolog“) und die sprachliche Darstellung.

Die Schülerinnen und Schüler machen bei der gestaltenden Deutung neue Erfahrungen im emotionalen, imaginativen und ästhetischen Bereich auf der Basis eines problemorientierten Deutungsansatzes. Sie erweitern und vertiefen dabei ihre Selbst- und Welterfahrung.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards**Umgang mit literarischen und nicht-literarischen Texten**

Die Schülerinnen und Schüler können

- Inhalt und Aussage eines Textes erfassen. Sie erkennen Grundmuster von Verhalten und Erfahrung und setzen sich mit den dabei aufgeworfenen Problemen und Wertvorstellungen auseinander.

Interpretieren

Die Schülerinnen und Schüler können

- handlungs- und produktionsorientiert mit Texten umgehen.

Schreibkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte unter Berücksichtigung bestimmter inhaltlicher und formaler Vorgaben planen, schreiben und überarbeiten;
- Texte in gut lesbarer Schrift und angemessener Form verfassen.

Rechtschreibung und Zeichensetzung

Die Schülerinnen und Schüler können

- Fehlervermeidungsstrategien anwenden und die eigene Rechtschreibung selbstständig überprüfen.

(2) Problemstellung

Eine gestaltende Interpretation schreiben.

Material

Friedrich Schiller: „Die Bürgschaft“

...

Und zum Könige bringt man die Wundermär,
Der fühlt ein menschliches Rühren,
Lässt schnell vor den Thron sie führen.

Und blicket sie lange verwundert an.
Drauf spricht er: „Es ist euch gelungen,
Ihr habt das Herz mir bezwungen,
Und die Treue, sie ist doch kein leerer Wahn,
So nehmet auch mich zum Genossen an,
Ich sei, gewährt mir die Bitte,
In eurem Bunde der Dritte.“

Damon ist von diesen Worten überrascht und erbittet Bedenkzeit. Wie wird er sich entscheiden?
Die Schülerinnen und Schüler verfassen einen Inneren Monolog, in dem sie die Gedanken darstellen, die zur Antwort führen.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Inhalt

Der Innere Monolog spiegelt den Inhalt und die Aussage der Ballade (inhaltliche Stimmigkeit). Es wird erkannt, dass der Tyrann sich unter dem Eindruck der Freundschaftstat grundlegend wandelt.

- Die Charaktermerkmale eines Tyrannen werden deutlich.
- Die Gefahren, die Damon zu bewältigen hatte, spielen bei der Entscheidung eine Rolle (der reißende Strom, die „raubende Rotte“, die glühende Sonne, der Kampf gegen die Zeit).
- Vor diesem Hintergrund wird der Charakter Damons im Inneren Monolog deutlich: Er zeigt Einsatz für die Idee der Freundschaftspflicht.

Stimmigkeit

- Die Entscheidung (Antwort) ergibt sich logisch aus der Haltung des Inneren Monologs, Gründe werden angegeben.

Originalität

- Eine nachvollziehbare Entscheidung wird gefällt:
 - Der Bitte des Tyrannen wird entsprochen.
 - Die Bitte wird abgelehnt.

Möglichkeiten:

- Freundschaft und Treue werden durch die Darstellung einiger Charaktereigenschaften des Freundes und aus der Person Damons begründet. Nicht zwingende Abschweifungen werden toleriert.
- Als Begründung für die Entscheidung werden die Person des Tyrannen und ihr Handeln genannt. Abschweifungen vom Thema oder eine knappe Darstellung werden toleriert.

Gestaltungsmittel

- Die direkte Ich-Form wird durchgehalten.
- Die Gedanken des Inneren Monologs zeigen stellenweise inhaltliche Kohärenz.
- Die der Aufgabe angemessene Stilebene wird weitgehend durchgehalten.
- Der Satzbau spiegelt ansatzweise den inneren Zustand.
- Der Wortschatz ist einfach und wenig differenziert.

Sprachumsetzung

- Die Normen der Rechtschreibung und Zeichensetzung werden im Wesentlichen beachtet.

Niveaustufe B

Inhalt

Der Innere Monolog spiegelt den Inhalt und die Aussage der Ballade (inhaltliche Stimmigkeit). Es wird erkannt, dass der Tyrann sich unter dem Eindruck der Freundschaftstat grundlegend wandelt und sich zu humanem Handeln entschließt.

- Die Charaktereigenschaften des Tyrannen als eines machtbesessenen Gewaltherrschers werden deutlich. Er handelt böse, wenn er mit seiner sadistischen Empfehlung Damon zum Verrat am Freund verleiten will, und zeigt damit, dass er nicht an die Idee menschlicher Treue glaubt. Die Wandlung am Ende wird begründet.
- Die Gefahren, die Damon zu bewältigen hatte, werden bei der Entscheidung berücksichtigt (der reißende Strom, die „raubende Rotte“, die glühende Sonne, der Kampf gegen die Zeit).

Charakterzüge Damons werden im Inneren Monolog deutlich:

- Er charakterisiert sich selbst durch sein Handeln als einen Menschen, der der Idee der Menschlichkeit verpflichtet ist. Dies wird in Gedanken und Assoziationen sowie der Darstellung von Gefühlen deutlich.
- Die Entscheidung (Antwort) wird vor dem Hintergrund der Charakterdeutung begründet.

Stimmigkeit

- Der monologisierende Text ist Ausdruck der Figur Damons und zeigt seine in der Ballade zum Ausdruck kommenden Eigenschaften (Haltung).
- Der Innere Monolog weist eine in sich schlüssige Gedankenentwicklung auf.
- Die Entscheidung (Antwort) ist nachvollziehbar, die Begründungen sind im Wesentlichen logisch. Es werden passende Beispiele genannt.
- Sprachlich ist der Text stimmig (Entsprechung Inhalt – Form).

Originalität

- Das Ende bleibt in der Ballade offen. Es gibt zwei Entscheidungsmöglichkeiten, die jeweils logisch aus der Innenperspektive begründet dargestellt werden:
 - Der Bitte des Tyrannen wird entsprochen.
 - Die Bitte wird abgelehnt.

Möglichkeiten:

- Der Charakter Damons wird durch eine lebendige Gestaltung der Entscheidungssituation deutlich.
- Die Person des Tyrannen wird in wesentlichen Zügen mit Bezug zur Aufgabenstellung dargestellt.
- Die Entscheidung Damons wird begründet dargestellt.

Gestaltungsmittel

- Die vorgegebene Textart wird richtig umgesetzt.
- Die Gedanken des Inneren Monologs entsprechen der Situation Damons. Sie zeigen Kohärenz und kreisen um einen gedanklichen Kern.
- Die der Aufgabe angemessene Stilebene wird überwiegend durchgehalten.
- Ein authentischer Stil wird ansatzweise erreicht.
- Der Satzbau spiegelt in weiten Teilen die innere Situation.

Sprachumsetzung

- Die Normen der Rechtschreibung und Zeichensetzung werden beachtet.

Niveaustufe C

Inhalt

Der Innere Monolog spiegelt den Inhalt und die Aussage der Ballade (inhaltliche Stimmigkeit). Es wird erkannt, dass der Tyrann sich unter dem Eindruck der Freundschaftstat grundlegend wandelt und human handelt.

- In Gedanken, Assoziationen und der Darstellung von Gefühlen wird der Konflikt im Inneren Damons vor dem Hintergrund des Balladengeschehens deutlich.
- Die Züge des Tyrannen als eines machtgierigen Gewaltherrschers, der ursprünglich böse handelt, wenn er mit seiner sadistischen Empfehlung Damon zum Verrat am Freund verleiten will, und der nicht an die Idee menschlicher Treue glaubt, werden begründet herausgearbeitet.
- Die Tränen des Tyrannen werden als äußeres Zeichen seiner Wandlung gedeutet.
- Es wird dargestellt, dass er sich in seinem innersten Wesen (V. 136 „Herz“) zum fühlenden Menschen wandelt.
- Die Gefahren, die Damon zu bewältigen hatte, spielen bei der Entscheidung eine Rolle (der reißende Strom, die „raubende Rotte“, die glühende Sonne, der Kampf gegen die Zeit).

Charakterzüge Damons werden im Inneren Monolog deutlich:

- Er beweist den Einsatz für die Idee der Freundespflicht und charakterisiert sich selbst durch sein Handeln als Mensch, der der Idee der Menschlichkeit verpflichtet ist.
- Die Entscheidung (Antwort) wird vor dem Hintergrund der Charakterdeutung begründet.

Stimmigkeit

- Der monologisierende Text ist Ausdruck der Figur Damons und zeigt seine in der Ballade zum Ausdruck kommenden Eigenschaften (Haltung).
- Der Innere Monolog weist eine in sich schlüssige Gedankenentwicklung auf, die eine logische, begründete Stellungnahme mündet.
- Das Ringen um die Antwort wird deutlich.
- Der Text weist eine differenzierte sprachliche Darstellung als Ausdruck der gedanklichen Bewegung auf.

Originalität

- Insgesamt zeichnet sich der Text durch Ideenreichtum und selbstständiges Urteil aus.
- Das Ende bleibt in der Ballade offen. Der Verfasser/ Die Verfasserin entscheidet sich für eine von zwei Möglichkeiten, die jeweils logisch aus der Innenperspektive begründet dargestellt wird:
 - Der Bitte des Tyrannen wird entsprochen, die Begründung legt den Schwerpunkt auf den edlen Charakter Damons und seines Freundes. Es wird der ideelle Charakter der Lösung betont.
 - Die Bitte wird abgelehnt. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt auf dem Charakter des Tyrannen; die Begründung ist damit realistisch.

Möglichkeiten:

- Eine dem Inhalt der Ballade entsprechende Situation (Rahmen) wird erfunden.
- In einer ausführlichen Darstellung des Freundes kommen eigene Gedanken des Verfassers/der Verfasserin zum Ausdruck. Die Freundschaft und Treue Damons wird begründet.
- Die Person des Tyrannen wird ausführlich dargestellt, jedoch immer mit Bezug zur Aufgabenstellung.

Gestaltungsmittel

- Die Gedanken des Inneren Monologs sind kohärent entwickelt. Sie variieren sprunghaft oder kreisförmig den Gedankengang.
- Die der Aufgabe angemessene Stilebene wird durchgehalten.
- Ein weitgehend authentischer Stil wird erreicht, der der Figurenzeichnung entspricht.
- Dem Verfasser/der Verfasserin gelingt eine anschauliche Darstellung.
- Der Satzbau spiegelt die Anordnung der Gedanken. Der Verfasser/die Verfasserin zeigt Variabilität beim Gebrauch der Ausdrucksmittel.

Sprachumsetzung

- Die Normen der Rechtschreibung und Zeichensetzung werden sicher beherrscht.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 8

**Einen Vortrag halten
Präsentation**

August 2007



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Im schulischen Alltag ergibt sich immer wieder die Notwendigkeit, Sachverhalte kurz, prägnant, strukturiert und verständlich darzustellen. Bei der Vermittlung der grundlegenden Fertigkeiten kommt dem Fach Deutsch eine Schlüsselfunktion zu; Übung und Vertiefung obliegen auch den anderen Fächern.

Im Mittelpunkt einer Präsentation steht zunächst die Fähigkeit, einen strukturierten Vortrag möglichst frei zu halten und Stimme und Körpersprache angemessen einzusetzen. Dazu gehört auch die Kenntnis, wie man Präsentationstechniken gezielt verwendet, Inhalte visualisiert sowie die eigene Meinung reflektiert vertritt. So wird die mündlich-kommunikative Kompetenz auch für Alltagssituationen entwickelt. Darüber hinaus erfahren die Lernenden eine Stärkung ihrer Persönlichkeit.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Leitgedanken

Kommunikative Kompetenz

Sie erlernen die Grundlagen einer praxisbezogenen Rhetorik sowie einer sachangemessenen und mediengerechten Präsentation.

Kompetenzen und Inhalte

Informieren

Die Schülerinnen und Schüler können

- frei, auch mithilfe von Stichwörtern, präsentieren und Visualisierungsmittel einsetzen.

(2) Problemstellung

Einen Sachverhalt kurz, prägnant, strukturiert und verständlich in einem freien Vortrag darstellen.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Der Einleitungssatz benennt klar das Thema.

Ein Aufbauplan ist erkennbar, wird aber nicht immer konsequent umgesetzt.

Die Verbindung der einzelnen Teile geschieht oftmals schematisch und reihend. (*und nun, und dann, ...*)

Häufig endet der Vortrag mit einem knappen Satz oder kommt abrupt zu einem Schluss.

Der Vortrag weist einen einfachen parataktischen Satzbau auf. Häufig verwendet die Rednerin/der Redner aber auch unübersichtliche syntaktische Strukturen, die das Verstehen erschweren. Zentrale unbekannte Begriffe werden nicht immer eingeführt, sondern häufig ohne Erklärung verwendet.

Dadurch ist der Vortrag stellenweise langweilig oder verwirrend.

Die Rednerin/Der Redner ist stark an seine Stichwortliste gebunden. Es gelingt gelegentlich, Augenkontakt mit dem Publikum herzustellen. Die Stimme trägt oft nicht weit, so dass das Zuhören anstrengend ist. Gestik und Körpersprache werden kaum oder nur mechanisch eingesetzt.

Im Vortrag wird nur wenig Anschauungsmaterial (Bilder, Grafiken, Gegenstände) eingesetzt, so dass es dem Vortrag an Präzision mangelt. Das Material wird nicht immer funktional und punktgenau eingebunden. Öfter geschieht eine unnötige Doppelung von sprachlicher Darstellung und Anschauungsmaterial.

Niveaustufe B

Der Einleitungssatz führt in das Thema ein und erregt Aufmerksamkeit.

Ein klarer Aufbauplan leitet die Zuhörer.

Die einzelnen Teile stehen weitgehend in einem sinnvollen funktionalen Zusammenhang. Es gelingt der Rednerin/dem Redner, mit dem Schluss den Vortrag folgerichtig abzuschließen.

Die sprachliche Gestaltung ist einfach, aber weitgehend flüssig. Neue, für die Zuhörer unbekannte Begriffe werden in der Regel erklärt und sinnvoll verwendet.

Es gelingt der Rednerin/dem Redner, sich immer wieder von seinem Konzept zu lösen und nur mit bestimmten Augenkontakt halten. Er ist von in der Regel gut zu verstehen und benutzt gelegentlich Gestik und Körpersprache, um den Inhalt deutlicher zu machen.

Die/Der Vortragende setzt das Anschauungsmaterial angemessen ein, um den Inhalt zu verdeutlichen. Das Material steht in klarer Beziehung zum Thema, ist aber nicht immer gut ausgewählt. (z.B. Das Bild lenkt den Blick auf andere Inhalte als der Vortrag.)

Dadurch wird das Interesse der Zuhörer am Thema erhalten

Niveaustufe C

Der Einleitungssatz führt spannend und interessant zum Thema und spricht damit die Zuhörer an.

Der Aufbau ist charakterisiert durch eine logische Gedankenführung, wobei der Übergang zwischen den einzelnen Teilen geschickt und spannend gestaltet wird.

Bis zuletzt gelingt es der Rednerin/dem Redner seine Zuhörer zu fesseln. Mit einem originellen Schlusssatz wird der Vortrag sinnvoll zu Ende geführt.

Die sprachliche Gestaltung ist dem Thema angemessen (sinnvolle Verwendung von Sach- oder Erlebnissprache), lebendig und flüssig. Unbekannte Begriffe werden entweder im Vorfeld erklärt oder erschließen sich aus dem Kontext.

Die Rednerin/Der Redner hält seinen Vortrag frei lebendig.

Sie/Er hält selbstverständlich Augenkontakt zum Publikum

Durch eine angemessene Artikulation und Lautstärke ist die Rednerin/der Redner von allen Zuhörern gut zu verstehen. Gestik und Körpersprache unterstreichen wirkungsvoll den Vortrag.

Das Anschauungsmaterial wird sinnvoll und kreativ eingesetzt, um den Vortrag zu stützen und das Gesagte zu veranschaulichen. Es ist gut ausgewählt und ästhetisch ansprechend. Dadurch wird das Interesse der Zuhörer gesteigert und die Konzentration der Zuhörer erhalten.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 8

Filmanalyse

Juli 2009



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Jugendliche wachsen heute in einer Welt auf, die zunehmend von visuellen Medien geprägt ist. Dabei bilden Filme einen wichtigen Bestandteil ihrer Freizeitgestaltung.

Der Deutschunterricht betrachtet den Film als „fiktionalen Text“ gleichberechtigt neben dem Buch, dem Hör- oder Fernsehspiel. Deshalb bildet die Analyse der besonderen „Sprache“ und seiner Ausdrucksmittel sowie seiner informatorischen, ästhetischen und unterhaltenden Funktion eine wichtige Aufgabe. Inhalt, Struktur und Dramaturgie der Filmtexte werden durch die audiovisuelle Darstellungsweise bestimmt.

Die Besonderheit dieses Mediums, nämlich die Fülle der unterschiedlichen, synchron auf den Zuschauer einwirkenden Informationen, beeinflusst entscheidend die Rezeption des Zuschauers und schränkt seinen Interpretationsspielraum wesentlich stärker ein als z. B. das Lesen eines Buches.

In der Auseinandersetzung mit einer Verfilmung lernen die Schülerinnen und Schüler die filmische Aussage zu erfassen, indem sie sich mit unterschiedlichen Ausdrucksmitteln von Filmen (Filmdialog, Bilderfolge, Schnitttechnik bzw. Filmmusik) beschäftigen. Dabei erkennen sie, dass sich die Qualität eines Films aus dem Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren ergibt.

Durch die Analyse der Gestaltungsmittel des Films erkennen sie, wie die affektive Wirkung auf den Zuschauer zustande kommt und das Gesamtverständnis des Filmes prägt. Die damit verbundene Seherschulung soll eine distanzierte Rezeptionshaltung entwickeln.

Die besondere Schwierigkeit für den Unterricht besteht darin, mit der Flüchtigkeit der Eindrücke umzugehen. Es bietet sich an, Filmsequenzen am PC zu analysieren.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Leitgedanken zum Kompetenzerwerb

Sie entwickeln ihre Fähigkeiten, an einem wesentlichen Bereich des modernen Lebens eigenständig und reflektiert teilzunehmen und die Angebote der Medien sachgerecht und sinnvoll zu nutzen. Sowohl in der analytischen als auch produktiven Auseinandersetzung mit Medien erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass Medienprodukte Ergebnis eines Gestaltungsprozesses sind. Das versetzt sie in die Lage, deren Wirkung und Einfluss kritisch einzuschätzen, und befähigt sie zu einem sozial verantwortlichen, auch kreativen Umgang mit ihnen.

Kompetenzen und Inhalte

Umgang mit Literarischen und nichtliterarischen Texten

Die Schülerinnen und Schüler können

- Inhalt und Aussage eines (*hier: medialen*) Textes erfassen;
- Zusammenhänge zwischen Inhalt, Sprache und Form eines Textes herstellen;
- analytische sowie handlungs- und produktionsorientierte Methoden der Texterschließung und des Umgangs mit Medien anwenden (Kl. 8).

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler können den Inhalt eines Films wiedergeben und anhand von Filmausschnitten die verschiedenen Gestaltungsmittel, ihre Wirkung und Funktion beschreiben und deuten (Bsp. *Titanic*, 1997, 189 Minuten).

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Die Schülerinnen und Schüler geben die einzelnen Etappen des Handlungsverlaufs wieder. Sie identifizieren zwei Erzählebenen: die der Gegenwart und die der Vergangenheit. Sie benennen die Bedeutung der zentralen Figuren (Rose und Jack) im Handlungszusammenhang. Die Faszination, die von einzelnen Figuren oder Episoden ausgeht, führt stellenweise zu umständlicher Darstellung, einzelne Details werden überbetont.

Akustische Dimension

Die Schülerinnen und Schüler erkennen an besonders auffälligen Stellen Zusammenhänge zwischen Handlungsebene, Sprache (Dialog), Musik und Bild.

Im Einzelnen:

Akustische Dimension

Sie entnehmen dem Dialog die Informationen, die für das grundlegende Verständnis von Handlung und Figuren wichtig sind. Einfache Zusammenhänge werden gedeutet (z. B. Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Gesellschaftsschichten und die Annäherung von Rose und Jack). Sie benennen Sequenzen, in denen die Filmmusik das Innenleben einer Figur spiegelt, einen Zusammenhang mit der Handlung aufweist und/oder beim Zuschauer Stimmungen und Gefühle erzeugt (z. B. das musikalische Leitmotiv der Liebenden).

Visuelle Dimension

Die Schülerinnen und Schüler erkennen Zusammenhänge zwischen Filmbildern und Dialog in Filmsequenzen, in denen mit besonders eindrucksvollen Filmbildern gearbeitet wird. Sie erklären die Bedeutung von Filmbildern durch die Einstellungsgröße und die Perspektive der Kamera und stellen den Zusammenhang mit der Handlung her (z. B. die beiden Liebenden in der Bugszene).

Sie wissen, dass die Bildkomposition den Blick und die Wahrnehmung des Zuschauers lenkt, dass an besonders zentralen Stellen Handlung und Dialog durch die Einstellungsgröße der Kamera unterstützt werden. So wird z. B. die zunehmende Vertrautheit zwischen den Figuren durch ihre Position im Bild, die Körpersprache und die Einstellungsgrößen der Kamera verdeutlicht (z. B. Die Katastrophe kündigt sich an: Der Matrose Fleet sieht den Eisberg/Entsetzen in den Gesichtern der Matrosen; Einstellungsgröße: Groß).

Sie erkennen einige Besonderheiten der Filmsprache und benennen diese. Ansatzweise beschreiben sie ihre Funktion. Das Herstellen von Handlungsbezügen durch die Montage von Bildfolgen und die Schnitttechnik wird erkannt (Verbindung von Liebes- und Katastrophengeschichte).

Deutung/Sinnzusammenhang

Von den Schülerinnen und Schülern wird diese Verknüpfung der verschiedenen Handlungsebenen für die Gesamtdeutung weitgehend außer Acht gelassen und nicht auf einen tieferen Sinnzusammenhang bezogen. Der Film wird als die Darstellung einer tragischen Liebesgeschichte gesehen, die durch die Katastrophe des Schiffsunglücks ihre besondere Spannung und Tragik erhält. Der Zusammenhang von Liebesgeschichte und Katastrophengeschichte und die implizit angelegte Gesellschaftskritik werden dagegen nicht erkannt. Die sachliche Bewertung des Films wird von subjektiven Eindrücken bestimmt.

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler geben den Handlungsverlauf in seinen wesentlichen Zügen wieder und erkennen die verschiedenen Handlungsebenen. Dabei beziehen sie die Stellung der Figuren mit ein (z. B. zentrale Bedeutung der Figur Rose als Schnittstelle der Verschränkung von Zeit- und Handlungsebenen). Bei der Wiedergabe neigen sie gelegentlich zu Abschweifungen, bedingt durch die Darstellungsweise des Films.

Akustische Dimension

Die Schülerinnen und Schüler erkennen an einem ausgewählten Filmausschnitt das Zusammenspiel von Handlungsebene, Sprache (Dialog), Musik und Bild.

Im Einzelnen:

Akustische Dimension

Sie entnehmen dem **Dialog** alle für das Verständnis des Filmausschnittes wichtigen Informationen. Es werden mehrere Zusammenhänge erkannt (z. B. Unterschied der Sprechweise und damit Zugehörigkeit zu verschiedenen Gesellschaftsschichten, ohne dass deren Bedeutung für die Entwicklung der Beziehung erkannt wird).

Zentrale Leitmotive der **Filmmusik** werden erkannt und auf das Innenleben der Figuren und den Handlungszusammenhang bezogen. Sie erklären, wie die Filmmusik sich auf Stimmung und Gefühle des Zuschauers auswirkt und wie Spannung erzeugt wird.

Visuelle Dimension

Die Schülerinnen und Schüler erkennen Bedeutungszusammenhänge zwischen Dialog und Filmbildern in den Filmsequenzen, in denen Bild und Dialog besonders deutlich zusammenwirken.

Sie beschreiben, wie die Bildregie (Einstellungsgröße und die Perspektive der Kamera) die Filmbilder bewusst schafft und damit das Verständnis der Handlung bestimmt (z. B. Ankündigung der Katastrophe = Eisberg kommt: Entsetzen in den Gesichtern, Einstellungsgröße: Groß).

Sie wissen, dass zahlreiche Signale der Filmsprache nonverbal sind und durch die Bildfolge der Einzelbilder entstehen (z. B. Detailaufnahmen).

Sie beschreiben diesen Zusammenhang an zentralen Stellen und stellen die Funktion dar (z. B. Kurz vor dem Auftauchen des Eisbergs: Jack und Rose tauchen auf. Sie haben ihre Verfolger abgeschüttelt: Konzentration auf die beiden Liebenden durch Einstellungsgröße Nah, Freude, Zusammengehörigkeit der beiden wird durch Lautstärke und Intensität der Musik verdeutlicht. Neues Freiheitsgefühl Roses: Sie trägt ihr Haar offen).

Deutung/Sinnzusammenhang

Es gelingt, die Verknüpfung der verschiedenen Handlungsebenen (Liebesgeschichte – Schiffskatastrophe) an einigen zentralen Stellen auf einen tieferen Sinnzusammenhang zu beziehen (z. B. Bildmontage: Unter Deck/Menschen versuchen sich zu retten/Priester: „Die frühere Welt ist zu Ende gegangen.“ – Das Ende des Luxus Schiffes korrespondiert mit Roses Entschluss, Jack zu folgen, ihre Gesellschaftsschicht zu verlassen.). Die symbolische Überhöhung des Schiffsuntergangs als des Endes einer Epoche und die gesellschaftskritische Dimension werden erkannt. Die Schülerinnen und Schüler geben eine Deutungsmöglichkeit des Films und belegen ihre Aussage: Liebesgeschichte und Ende einer Epoche. Oder: Liebesgeschichte – Kritik an einer Epoche, die zu Ende geht (Hinweis auf den Bauplan des Schiffes – Trennung der Klassen). Oder: Kampf zwischen Natur und Technik. Sie begründen ihre Aussage mit den verwendeten Gestaltungselementen des Films. Sie bewerten den Film weitgehend sachlich.

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler benennen das zentrale Thema, das dem Geschehen zugrunde liegt. Sie zeichnen die wesentlichen Handlungsschritte mit Bezug zur inneren Handlung nach und unterscheiden dabei die verschiedenen Ebenen (Suche nach der untergegangenen Titanic, die Liebesgeschichte, die Schiffskatastrophe) und ihre jeweilige Verknüpfung. Die Bedeutung der Figuren im Handlungszusammenhang wird erkannt und begründet. Sie erkennen an einem ausgewählten Filmausschnitt das Zusammenspiel von Handlungsebene, Sprache (Dialog), Musik und Bild (z. B. Intensivierung und Interpretation der Handlung durch Musik).

Im Einzelnen:

Akustische Dimension

Die Schülerinnen und Schüler entnehmen dem **Dialog**, über die reine Sachinformation hinaus, vielfältige Informationen zu Handlung und Figuren und deuten diese in einem Sinnzusammenhang (z. B. erstes längeres Gespräch zwischen Rose und Jack, Bedeutung von Sprechweise und sprachliche Umgangsformen).

Sie zeichnen präzise nach, wie die **Filmmusik** das Innenleben einer Figur spiegelt, die Handlung kommentiert oder beim Zuschauer Stimmungen und Gefühle erzeugt (z. B. Das Paar hängt seine Verfolger ab, ist ausgelassen: Musik wird lauter. / Die beiden kommen sich näher: Das musikalische Leitmotiv der Liebenden wird hörbar.). Sie beschreiben, wie der Soundtrack die Dramatik der Handlung spiegelt.

Visuelle Dimension

Die Schülerinnen und Schüler erkennen durchgängig das komplexe Zusammenspiel von Filmbild und Dialog und erläutern es an Beispielen. Sie beschreiben, wie die Bildregie (Einstellungsgröße und die Perspektive der Kamera) den Blick und die perspektivische Wahrnehmung des Zuschauers lenkt und Identifikationsmöglichkeiten schafft.

Sie skizzieren, wie Bilder und Handlung korrespondieren und die Rezeption bestimmen (z. B. Ausdruck von Vertrauen: Berührung der Finger; Einstellungsgröße: Halbnah. Ankündigung der Katastrophe: Entsetzen in den Gesichtern, Einstellungsgröße: Groß).

Sie kennen die Besonderheiten der Filmsprache, können sie im Einzelnen benennen und in ihrer Funktion beschreiben (z. B. Der intensive Einsatz nonverbaler Mittel, wenn zum Beispiel Handlungsbezüge durch die Montage von Bildfolgen und die Schnitttechnik hergestellt werden.). Die verschiedenen Handlungsebenen werden verknüpft (z. B. Blick der Matrosen auf die Liebenden – Rose und Jack küssen sich - Der Matrose Fleet sieht den Eisberg - Entsetzen in den Gesichtern der Matrosen).

Deutung/Sinnzusammenhang

Die Schülerinnen und Schüler beziehen diese Verknüpfung der beiden Themen im Handlungsablauf insgesamt auf einen tieferen Sinnzusammenhang. Sie kennen die symbolische Bedeutung der Schiffskatastrophe. Diese markiert nicht nur das Ende der Liebeshandlung, sondern auch eine gesellschaftliche bzw. historische Wende (Bildmontage: Priester: „Die frühere Welt ist zu Ende gegangen.“, Menschen versuchen sich zu retten, Geschirr fällt aus Regalen, Wasserleiche / parallel geführte Filmhandlungslinien: Bauplan der Titanic als Symbol für die damalige Gesellschaftsstruktur mit strenger Trennung der Klassen. / Überlebenschancen abhängig von der sozialen Schicht).

Sie sehen verschiedene Deutungsmöglichkeiten des Films als Liebesgeschichte, als Beschreibung des Endes einer Epoche, Gesellschaftskritik sowie als Kampf zwischen Natur und Technik. Sie belegen ihre Interpretation mit dem Hinweis auf die Gestaltungsmittel des Mediums.

Auf der Grundlage ihrer Analyseergebnisse gelingt ihnen eine überzeugende Bewertung des Films.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 8

Information und Manipulation durch Werbung

Juli 2009



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Medienkompetenz ist eine Schlüsselqualifikation, die in der Kommunikationsgesellschaft von essentieller Bedeutung ist. Besonders die Werbung mit ihren häufig sehr subtilen persuasiven Strategien und deren Wirkung auf den Konsumenten verdient besondere Aufmerksamkeit und Wahrnehmungsschulung. So müssen die Schülerinnen und Schüler lernen, Mittel und Ziele von Werbung, nicht nur zu durchschauen, sondern auch in kreativer Form ganz unterschiedlich für eigene Zwecke zu nutzen.

Werbung besteht aus mehreren Dimensionen, wie formalästhetischer Bildsprache, versteckten Botschaften und einem inhärenten Wertesystem, um Kaufwünsche zu erzeugen. Diese Aspekte sollten im Zentrum des Unterrichts stehen. Dabei bietet sich interdisziplinäres Arbeiten besonders an. Grundsätzlich eignen sich sowohl produktive als auch analytische Vorgehensweisen, um Manipulationsmöglichkeiten zu erkennen und die Chancen zur eigenen Ausdrucksgestaltung zu nutzen.

In der produktiven Auseinandersetzung mit Werbung erfahren die Schüler, dass Werbeprodukte Ergebnis eines bewussten Gestaltungsprozesses sind und damit auch eine bestimmte Wirkungsabsicht enthalten. In der kognitiven Auseinandersetzung mit dem eigenen gestalterischen Handeln wiederum können die Schüler Werbung insgesamt besser verstehen und kritisch einschätzen lernen.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Leitgedanken zum Kompetenzerwerb

Sowohl in der analytischen als auch produktiven Auseinandersetzung mit Medien erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass Medienprodukte Ergebnis eines Gestaltungsprozesses sind. Das versetzt sie in die Lage, deren Wirkung und Einfluss kritisch einzuschätzen.

Kompetenzen und Inhalte

Medienkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können

- Möglichkeiten der verschiedenen Medien als Mittel der Information, Kommunikation, Meinungsbildung, Werbung und Unterhaltung nutzen;
- zwischen elementaren Formen der [...] Informationsvermittlung in Rundfunk, Zeitung, Fernsehen und Internet unterscheiden und ihre Wirkung kritisch reflektieren.

(2) Problemstellung

Ein Werbeplakat in seiner Wirkung auf den Betrachter analysieren und Manipulationsmöglichkeiten entlarven.

Beispiel: Omega-Werbung für die Herrenuhr Seamaster Professional mit James Bond Darsteller Daniel Craig

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Information

- Die Schüler erkennen, dass für eine Herrenuhr geworben wird. Sie sehen, dass durch die Verbindung von Uhr und James Bond – Darsteller, dem amerikanischen Schauspieler Daniel Craig, diese zu einem modernen Produkt stilisiert wird.
- Die Werbung ist wie eine Filmszene arrangiert.

Formal-ästhetische Gestaltung/Blicklenkung (Perspektive)

- Das Bildarrangement wird in seiner Vordergrund-/Hintergrundaufteilung wahrgenommen.
- Die Schüler nehmen Farbkontraste wie z.B. silberne Uhr, blaues Zifferblatt im Vordergrund rote Schrift vor schwarz-goldenem Hintergrund wahr. Die Uhr rückt dadurch in den Blick des Betrachters.

Sprachliche Mittel

- Die sparsam gebrauchten sprachlichen Mittel werden in ihrer Bedeutsamkeit kaum wahrgenommen: Die Schüler erkennen allerdings rechts unten den Produktnamen, der auf die Uhr bezogen wird und meistens auch den Filmtitel in der linken oberen Ecke.
- Die unterschwellige Einblendung des Produktnamens in der Bildmitte wird übersehen.
- Die weiße Schrift „James Bond's choice“ wird zwar auf die Uhr bezogen, aber nicht in ihrer Bedeutung erkannt.

Wirkung/„gender“/Kaufwünsche

- Die Schüler erkennen, dass der Blick des Betrachters zwischen dem Produkt und dem Schauspieler hin und her gleitet. Sie entnehmen diesem Zusammenhang eine einfache Wirkung: Wenn James Bond eine solche Uhr trägt, dann muss sie multifunktional und technisch perfekt sein.
- Der Gesamteindruck signalisiert männliche Überlegenheit.
- Die Werbung richtet sich ihrer Meinung nach vornehmlich an männliche Käufer.
- Daran machen sie die suggestive Wirkung fest, ohne dass diese differenziert formuliert wird.

*Niveaustufe B***Information**

- Die Schüler nehmen wahr, dass die Uhr als modernes und kostbares Produkt präsentiert wird.
- Sie assoziieren im Zusammenhang mit dem James-Bond-Darsteller Daniel Craig, dass diese Uhr etwas Innovatives darstellt.
- Die Werbung ist wie eine action-Szene arrangiert.

Formal-ästhetische Gestaltung / Blicklenkung (Perspektive)

- Die Bildaufteilung (Hintergrund/Vordergrund) wird im Zusammenhang mit den Farbtönen (Schwarz-Gold) genau beschrieben.
- Die warmen Schwarz-Goldtöne werden als Ausdruck von Luxus erkannt.
- Die Schüler nehmen die scharf konturierte Uhr mit dem Silber und Blau vor dem Hintergrund wahr und schließen auf die Kostbarkeit des Werbeprodukts.
- Die Spiegelung der Uhr auf dem Glastisch wird meistens registriert.

Sprachliche Mittel

- Die sparsam verwendeten sprachlichen Mittel werden in ihrem vierfachen Arrangement registriert. Der Produktname in der rechten unteren Bildecke wird als das Markenlogo der Uhr identifiziert.
- Der in Goldbuchstaben links oben auf weißem Hintergrund aufleuchtende Filmtitel wird gesehen und mit der männlichen Hintergrundfigur (James Bond-Darsteller) verbunden.
- Die Einblendung der Buchstaben OMEGA genau in der Bildmitte als zentralem Blickpunkt wird wahrgenommen und in seiner Korrespondenz mit dem Firmenlogo rechts unten gesehen.
- Die Worte in kleinen Druckbuchstaben „James Bond's choice“ werden als Werbebotschaft erkannt: Diese Uhr hat James Bond ausgewählt – also kaufe du sie auch!

Wirkung/„gender“/Kaufwünsche

- Die Schüler erkennen, dass der Betrachter zwei Blickpunkte hat: die Uhr im Vordergrund und das wachsame Auge James Bonds. Sie ziehen daraus den Schluss, dass eine Uhr, die James

Bond trägt, als ein Produkt von herausragender Qualität erscheinen und Sicherheit in allen Lebenslagen soll.

- Der Gesamteindruck soll Männlichkeit und gelassene Überlegenheit („Coolness“) signalisieren.
- Die Schüler erkennen unterschiedliches Rezeptionsverhalten zwischen Jungen und Mädchen.
- Die Schüler beschreiben die suggestive Wirkung des Bildarrangements und beziehen sich dabei besonders auf die Person James Bonds mit der Pistole im Anschlag.

Niveaustufe C

Information

- Die Schüler entnehmen dem Werbeplakat, dass es sich hier um eine Produktwerbung handelt, die mit einem bekannten Schauspieler verknüpft wird, der neuerdings James Bond spielt. Dadurch wird die Uhr als sportlich, männlich, kostbar ist.
- Es kann sich dabei nur um ein neuartiges hochklassiges Spitzenprodukt handeln, das mit vielerlei Extras ausgestattet ist.
- Die Werbung ist wie eine action-Szene aus einem James Bond Film arrangiert.

Formal-ästhetische Gestaltung/Blicklenkung (Perspektive)

- Die Bildaufteilung (Vorder- und Hintergrund) wird in ihrer Farbgebung genau beschrieben und die Wirkung erkannt. Die Schüler beschreiben detailliert, wie die gold-schwarze Farbgebung den Eindruck von Kostbarkeit und Luxus vermittelt.
- Die Uhr wird in ihrer realistischen Darstellung als Kontrast (silbern, blau) zum stilisiert gehaltenen Hintergrund gesehen.
- Der Spiegelungseffekt der Uhr auf dem Glastisch wird als Darstellungsmittel der Wertsteigerung wahrgenommen.

Sprachliche Mittel

- Die Schüler erkennen die sparsam gebrauchten sprachlichen Mittel und deren raffiniertes Arrangement im Bild.
- Sie bemerken, dass der Blick durch die ganz unterschiedlichen Schrifttypen und -größen zum aufmerksamen Lesen gezwungen wird. Das Firmenlogo rechts unten in Weiß wird in seiner Wirkung erfasst: Dies ist eine Werbung für eine Omega-Uhr.
- Die Worte „James Bond's choice“ im rechten oberen Drittel werden auf die Uhr und ihren Träger, der diese Uhr ausgewählt hat, bezogen. Damit wird die Aufforderung an den Betrachter, dieses Produkt zu kaufen, intensiviert.
- Die Schüler nehmen den Produktnamen in der Bildmitte in seiner mnemotechnischen Funktion wahr.
- Sie sehen in der linken oberen Ecke den Filmtitel „Casino Royale“ in Goldbuchstaben auf weißem Grund, und erkennen, dass das Werbeplakat wie ein Filmplakat gestaltet ist. Sie beschreiben die exklusive Beziehung zwischen Darsteller und Produkt.
- Die Schüler erkennen, dass die sprachlichen Mittel in einem inhaltlichen Zusammenhang stehen und sich gegenseitig in ihrer Wirkung verstärken: Die Uhr wird in den besonderen Kontext der James Bond-Filme gestellt.

Wirkung/„gender“/Kaufwünsche

- Der Gesamteindruck wird differenziert gesehen: Das Produkt wird inszeniert.
- Die Schüler erkennen, dass die Wirkung dieser Werbung durch eine doppelte Botschaft gesteuert wird: Die beiden Blickpunkte – Uhr und das wachsame Auge James Bonds – signalisieren eine gefährliche Situation, die derjenige meistert, der diese Uhr besitzt. Sie gibt ihrem Träger Sicherheit.
- Die Schüler erkennen, dass mit dieser Werbung eine finanziell potente Käuferschicht angesprochen werden soll, mit der der Betrachter sich gern identifiziert.

- Die Schüler gehen auf unterschiedliche Wirkungsweisen für den männlichen bzw. den weiblichen Betrachter ein: Während im Mann der Wunsch nach Besitz über die Identifikation mit James Bond im Vordergrund steht, werden in der Frau eher Partnerwünsche geweckt. Das Produkt steht als pars pro toto.
- Die Schüler durchschauen, dass durch den direkten Blickkontakt des Schauspielers mit dem Betrachter ein Verständniszwang ausgeht: Wir sind darin einig, dass man dieses Produkt besitzen muss.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaue Konkretisierung
für Deutsch
Klasse 8

Informierendes Schreiben
- Über einen Sachverhalt berichten

Juli 2009



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Das informierende Schreiben hat seinen festen Platz im öffentlichen Leben. So reicht das Spektrum von einfachen Berichten und Beschreibungen bis hin zu komplexen journalistischen und essayistischen Formen, die oft unterschiedliche Leserinteressen gleichzeitig bedienen (z.B. Sachinformation und Unterhaltung).

Im Unterricht soll der Blick für den Zusammenhang zwischen Arten und Funktionen von informierenden Texten, Schreibintentionen, der Auswahl und Anordnung von Informationen und der Wahl bestimmter Gestaltungsmittel geschärft werden.

So kann bereits in der Mittelstufe eine Schreibform angeleitet werden, die in der Oberstufe zur Entfaltung kommt. (z.B. Essay)

Ausgangspunkt der Erarbeitung dieser Textformen können „Profiteme“ sein. Die Analyse solcher Texte macht Schreibweisen, sprachlich-stilistische Mittel, formale Besonderheiten der jeweiligen Textsorte bewusst und schafft so die notwendigen Voraussetzungen für die eigene Produktion. Dabei kommt es darauf an, dass die Schülerinnen und Schüler beim Verfassen eines informierenden Textes die Leserinteressen berücksichtigen, aus einer Bandbreite von Schreib- und Darstellungsformen eine sinnvolle Auswahl treffen und dabei die beabsichtigte Wirkung berücksichtigen.

Es muss den Lernenden dabei bewusst sein, dass Intention und Interessen der Leser bestimmen, wie sachorientiert oder unterhaltend der Text gestaltet ist.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

SCHREIBEN

Informieren

Die Schülerinnen und Schüler können

- zwischen zweckgebundenen, sachlichen Darstellungsweisen, die der Information dienen, und der Wiedergabe subjektiver Eindrücke unterscheiden;
- Informationen für eine sachliche und zweckgebundene Information (Bericht, Beschreibung, Referat) sammeln, auswählen und ordnen.

Schreibkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können

- zwischen verschiedenen Funktionen des Schreibens unterscheiden und sie beim Schreiben berücksichtigen;
- Texte unter Berücksichtigung bestimmter inhaltlicher und formaler Vorgaben planen, schreiben und überarbeiten.

(2) Problemstellung

Einen Bericht über ein Sportereignis für das Jahreshft der Schule verfassen.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Inhaltliche Schwerpunkte

Einzelinformationen werden ohne deutliche Schwerpunktsetzung aneinandergereiht, Sachinformation und Unterhaltung sind strikt voneinander getrennt. Die unterhaltenden Passagen spielen eine untergeordnete Rolle.

Aufbau

Der Verfasser/Die Verfasserin versucht bereits in der Überschrift das Interesse des Lesers zu wecken. (z.B. Ein besonderes Fußballspiel) Die Einleitung enthält rein schematisch die wichtigsten Informationen (Ort, Zeit, Geschehen). Ereignisse werden reihend addiert indem der Schüler dem chronologischen Ablauf des Geschehens folgt.

Allgemeine Hinweise zu Atmosphärischem sowie Wertungen (z.B. *Die Stimmung auf dem Sportfest war sehr gut.*) werden unverbunden aneinandergefügt.

Art der Informationen

Es werden Erlebnisse und eigene Erfahrungen genannt, auch Sinneseindrücke oder die Eindrücke anderer Personen beschrieben. Dabei stehen informative und unterhaltende Inhalte meist unverbunden nebeneinander.

Gestaltungsmittel

Um der Sachlichkeit des Berichts zu genügen, werden in einem Nominalstil häufig Adverbiale mit Präposition (z.B. aufgrund von, durch, wegen) verwendet. Satzfügungen beschränken sich auf Kausal- und Temporalsätze.

Die Texte sind gekennzeichnet durch ein beschränktes Vokabular, was sich in einer klischeehaften Ausdrucksweise niederschlägt. (z.B. tolles Spiel, super ...) Sprachlich dienen meist Zeitangaben als Gliederung (z.B. *im ersten Viertel, im zweiten Spiel, in der zweiten Verlängerung, ...*)

Zielgruppe

Die Zielgruppe wird kaum ins Auge gefasst: Die Information über das Ereignis steht im Vordergrund, Wertungen treten zurück das Interesse des Lesers wird kaum geweckt.

*Niveaustufe B***Inhaltliche Schwerpunkte**

Relevante Einzelinformationen werden aneinandergereiht, die Schwerpunktsetzung gelingt ansatzweise und ist stärker durch eigene Interessen bestimmt. Unterhaltende Passagen stehen in einem Zusammenhang mit dem Geschehen.

Aufbau

Ein interessanter Aspekt wird aufgegriffen, aber sprachlich nicht auf den Punkt gebracht.

Die Einleitung folgt weitgehend dem im Unterricht erarbeiteten Muster. Die wichtigen Informationen (z.B. neben Ort, Zeit, Geschehen ev. auch Hintergründe, Folgen usw.) werden dargestellt. Dabei folgt die Darstellung dem chronologischen Ablauf des Geschehens, wobei auch kausale, finale und andere Zusammenhänge genannt werden (z.B. Erklärung zum Hintergrund einer Veranstaltung, Einbeziehen von Schwierigkeiten, ...). Die Beschreibung der Atmosphäre während des Spiels sowie eine abschließende Bewertung folgen auf den Bericht des Ereignisses.

Die Veranstaltung wird abschließend bewertet.

Art der Informationen

Der Verfasser/Die Verfasserin schildert eigene Erlebnisse und Erfahrungen und erreicht so in einigen Passagen Lebendigkeit. Stellenweise gelingt es, informierende und unterhaltende Elemente miteinander zu verbinden. Häufig jedoch folgen informative Elemente additiv aufeinander. Punktuell bereitet das Lesen ein ästhetisches Vergnügen.

Gestaltungsmittel

Es gelingt an mehreren Stellen, sowohl das Informations- als auch das Unterhaltungsbedürfnis durch die Anwendung entsprechender Stilmittel zu befriedigen. Stellenweise ist der Verfasser/die Verfasserin in der Lage, die Stimmung über charakterisierende Adjektive und eine lebendige Satzbildung (z.B. Inversion, Ausrufe-, Fragesätze) wiederzugeben.

Dazwischen findet sich immer wieder die Tendenz zur schwerfälligen Nominalisierung oder klischeehaften Ausdrucksweise.

Zielgruppe

Die Darstellung des Ereignisses steht im Mittelpunkt, die Zielgruppe wird punktuell, z.B. durch die Verwendung bestimmter Elemente der Jugendsprache, angesprochen.

*Niveaustufe C***Inhaltliche Schwerpunkte**

Es werden die für das Ereignis relevanten Gesichtspunkte so eingebracht und gewichtet, dass ein Überblick über die Veranstaltung ermöglicht wird.

Sachinformation und Unterhaltung sind geschickt miteinander verknüpft und aufeinander bezogen.

Aufbau

Ein interessanter Aspekt des Ereignisses wird aufgegriffen und ist so formuliert, dass das Interesse des Lesers geweckt wird. Die Darstellung zeichnet sich durch eine Klarheit des Aufbaus aus. Die Struktur zeigt eine individuelle Schwerpunktsetzung oder eine Spannung, die erst mit dem letzten Satz aufgelöst wird.

Einleitung

Durch z.B. einen szenischen Einstieg wird Spannung aufgebaut. Die Atmosphäre wird beschrieben, persönliche Eindrücke werden genannt, wobei diese Elemente miteinander in einem sinnvollen Zusammenhang stehen.

Art der Informationen

Während der Schilderung der Veranstaltung werden souverän Aspekte wie z.B. kausaler und finaler Art eingebunden. Die Situation wird so lebendig geschildert, dass ein Gesamtbild entsteht. Dabei vermittelt sich das Atmosphärische auch durch die Art der Darstellung. Wertungen werden integriert bzw. an geeigneter Stelle ausgewiesen.

Das Ergebnis stellt ein geschlossenes Ganzes dar, bei dem informative und unterhaltende Elemente ineinander übergehen.

Auf diese Weise werden nicht nur Sachinformationen (z.B. Ort, Zeit, Leitung, Mitglieder, Voraussetzungen, Ziele, Zahlen, Trainingszeiten, Termine der Spiele, Erfolge bei Wettbewerben) vermittelt, sondern es teilen sich auch Stimmungen und Wertungen mit. Ein Gestaltungswille ist erkennbar.

Das Lesen des Textes bereitet einen ästhetischen Genuss.

Gestaltungsmittel

Es wird deutlich, dass der Verfasser/die Verfasserin über eine Bandbreite von Schreib- und Darstellungsformen verfügt. Verschiedene Formen des Informierens, Erzählens und Bewertens sowie verschiedene Sprachstile (z.B. umgangssprachlich, sachlich beschreibend, ironisierend) werden flexibel und funktional gehandhabt: Dem entspricht der Einsatz von Parataxe und Hypotaxe. Es wird auf ein differenziertes Vokabular mit einer Mischung aus sachlich-nüchternen und erlebnisorientierten Ausdrücken zurückgegriffen. Neben Fachbegriffen werden z.B. umgangssprachliche Wendungen gebraucht.

Zielgruppe

Die Verwendung der Darstellungsmittel (z.B. Anleihe an der Jugendsprache, Anspielungen) zeigt, dass der Text mit Blick auf die Adressatengruppe verfasst wurde. Die Darstellung ist durchweg lebendig.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 8

Inhaltsangabe

August 2007



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Die Inhaltsangabe ist durch klare Vorgaben zu Form und Inhalt bestimmt und deutlich von der Nacherzählung abzugrenzen. Formen der inhaltlichen Zusammenfassung sind in Alltag, Ausbildung und Beruf von zentraler Bedeutung und je nach Kontext (Thema, Adressat, Zweck) auch unterschiedlich schwierig. Entsprechend scheint es sinnvoll, das Schreiben von Inhaltsangaben nicht mit der Einführung in den Klassen 7 und 8 abzuschließen, sondern die Teilhandlungen der Inhaltswiedergabe mit wachsender Komplexität in Formen von Referat, Thesenpapier, Exzerpt und Abstract auf allen Jahrgangsstufen im Sinne eines Spiralcurriculums immer wieder zu üben.

Bei der Inhaltswiedergabe geht es um ein den Ausgangstext klärendes Schreiben, indem durch Strukturieren, Reduzieren und Abstrahieren andere über das Wesentliche eines Textes informiert werden oder die Inhaltswiedergabe als Mittel genutzt wird, um ein besseres Textverständnis zu gewinnen und zur Interpretation hinzuführen. Jedoch sollte aus didaktisch-methodischen Gründen in der Klassenstufe 8 bei der Einführung die Komplexität der Anforderungen reduziert und die kommunikative Einbettung ausgelagert werden. Die Problemstellung konzentriert sich in der folgenden Aufgabe also vornehmlich auf die so genannte zwei- bis dreigliedrige Inhaltangabe eines kürzeren literarischen Textes, die einen hinführenden Satz mit Informationen zum Autor, Titel und Inhalt enthält, einen Hauptteil mit der zusammengefassten Handlungsstruktur und einen Schlussteil mit wertender oder interpretierender Aussage.

Zentrale Kompetenzen dieser Aufgabe sind vor allem Lesekompetenz, insofern wesentliche Informationen aus Texten entnommen werden müssen, und Schreibkompetenz bei der Gestaltung eigener Textzusammenfassungen. So kann die Inhaltsangabe für den Sprach- und Schreibunterricht ein großer Gewinn sein. Für die Phasen der Textüberarbeitung bietet sich die Nutzung des Computers an.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

SCHREIBEN

Schreibkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte unter Berücksichtigung bestimmter inhaltlicher und formaler Vorgaben planen, schreiben und überarbeiten;
- die spezifischen Möglichkeiten des Computers nutzen (Textverarbeitung).

Informieren

Die Schülerinnen und Schüler können

- über Sachverhalte und Texte schriftlich informieren.

Interpretieren

Die Schülerinnen und Schüler können

- ihr Textverständnis ausdrücken, indem sie den Inhalt von Texten schriftlich zusammenfassen.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler fassen das Wesentliche eines Textes (z.B. einer Kurzgeschichte) so zusammen, dass mit der Inhaltswiedergabe ein Textverständnis vermittelt wird.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Der Einleitungssatz (Basissatz/ein bis zwei Sätze) gibt notwendige Informationen (Autor, Titel, Textart, Thema) zum Vorlagentext. Das Thema wird vordergründig benannt, indem die Handlung mit Ort und Zeit des Geschehens sowie die Hauptfiguren erwähnt werden.

Das äußere Geschehen wird in seinen wesentlichen Handlungsschritten wiedergegeben, wobei sehr starke Verkürzungen bzw. eine zu breite Darstellung eines Handlungsschrittes die Nachvollziehbarkeit erschweren. Die Motive und das Verhalten der Figuren werden ansatzweise erfasst. Die zentrale Textstelle (Höhepunkt) wird in ihrer Bedeutung für das Textganze oberflächlich berücksichtigt.

Dem Schüler gelingt es nicht immer, aus der Distanz heraus den Text so zusammenzufassen, dass die notwendige Verknappung gelingt. Charakteristisch sind nacherzählende Passagen.

Das Bemühen sich auch sprachlich von der Vorlage zu lösen, ist erkennbar. Doch gelingt es nicht immer, eigenständig zu formulieren. Ein nacherzählender Stil (Übernahme von Zeiten der Vergangenheit und Übernahme der Erzählperspektive des Textes) ist stellenweise erkennbar.

Die logische Verknüpfung der einzelnen Handlungsstränge erfolgt weitgehend durch reihenden Konjunktionen. Adverbiale Nebensätze sind eher selten.

Die direkte Rede wird nicht immer indirekt im Konjunktiv wiedergegeben, sondern wörtlich zitiert.

Die Schlussbemerkung (ein bis zwei Sätze) lässt ein Textverständnis im Ansatz erkennen.

Niveaustufe B

Der Einleitungssatz (Basissatz/ein bis zwei Sätze) gibt notwendige Informationen (Autor, Titel, Textart, Thema) zum Vorlagentext. Das Thema wird erkannt und inhaltlich umschrieben, indem über Ort und Zeit des Geschehens und die Hauptfiguren mit ihrem Konflikt informiert wird.

Das äußere Geschehen wird in seinen wesentlichen Handlungsschritten vollständig zusammengefasst, so dass auch die Motive und das Verhalten der Figuren für den Leser nachvollziehbar werden. Die zentrale Textstelle (Höhepunkt) wird in ihrer Bedeutung erkannt und entsprechend einbezogen.

Der Schüler überblickt die Gesamthandlung und kann sich weitgehend aus der chronologischen Ereignisfolge lösen: Die wesentlichen Handlungselemente werden knapp dargestellt.

Die Inhaltswiedergabe ist weitgehend eigenständig formuliert. Die Textnormen wie sachlicher Stil, Schreiben in der dritten Person statt der ersten, Präsens statt Präteritum werden weitgehend eingehalten.

Der Schüler kann die Verknüpfungen der einzelnen Handlungsschritte nachzeichnen, indem er die entsprechenden Nebensätze verwendet.

Der Umgang mit dem Konjunktiv der indirekten Rede ist weitgehend fehlerfrei. Nur selten werden wörtliche Zitate in den eigenen Text übernommen.

Die Schlussbemerkung (ein bis zwei Sätze) vermittelt eine plausible Deutung der Textvorlage.

Niveaustufe C

Der Einleitungssatz (Basissatz/ein bis zwei Sätze) gibt Informationen (Autor, Titel, Textart, Thema) zum Vorlagentext. Das zentrale Thema, das dem Geschehen zugrunde liegt, wird treffend benannt, indem der Leser über Ort und Zeit des Geschehens sowie den Konflikt der Hauptpersonen in Bezug zueinander informiert wird. Dabei wird der Problemgehalt deutlich.

Das äußere Geschehen wird in seinen wesentlichen Handlungsschritten so zusammengefasst, dass auch die innere Handlung, die Motive und das Verhalten der Figuren in den Handlungssituationen für den Leser nachvollziehbar werden. Die zentrale Textstelle (Höhe- bzw. Wendepunkt) wird ihrer Bedeutung entsprechend in den Zusammenhang integriert.

Dem Schüler gelingt es, eine berichtende Haltung zum Text einzunehmen. Diese Distanz ermöglicht es, sich vom Primärtext zu lösen und die Handlung aus dem Überblick zusammenzufassen.

Die Inhaltsangabe ist durchgehend im sachlichen Stil geschrieben. Der Schüler zeigt ein gutes Abstraktionsvermögen, indem wesentliche Handlungsschritte präzise und strukturiert formuliert. Die Textnormen werden insgesamt fehlerfrei und sicher eingehalten.

Der Schüler verknüpft gewandt die einzelnen Handlungsschritte durch den Gebrauch entsprechender Adverbiale (Adverbien, präpositionale Ausdrücke, Nebensätze).

Die direkte Rede wird auch als Sprechhandlung wiedergegeben; Im Gebrauch des Konjunktivs der indirekten Rede zeigt sich Sicherheit.

Die Schlussbemerkung (ein bis zwei Sätze) vermittelt ein fundiertes Textverständnis, das sich konsequent aus der vorausgegangenen Darstellung ergibt.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 8

Kreatives Schreiben

Ein Gedicht als Modell für einen eigenen Text verwenden

Dezember 2007



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Beim kreativen Schreiben steht die Subjektivität des Schreibenden im Vordergrund und kommt auf vielfältige Weise zum Tragen. Dabei werden nicht nur Phantasie und Spielfreude freigesetzt, sondern gleichzeitig auch persönliche Erfahrungen und Gefühle, Sichtweisen und Ideen eingebracht.

Die Entfaltung subjektiven Denkens und Fühlens vollzieht sich beim kreativen Schreiben im Rahmen der vorgegebenen literarischen Strukturen und Konstruktionsprinzipien. Diese werden im Kontext der ich-betonten aktiven Aneignung besonders intensiv wahr- und aufgenommen. Der produktive Umgang mit Lyrik ist somit besonders geeignet, Schülerinnen und Schüler mit den Mitteln lyrischer Gestaltung vertraut zu machen. Dabei gewinnen die Schülerinnen und Schüler Kenntnisse und Fertigkeiten, die ihnen auch beim analytischen Erschließen von Gedichten zugute kommen.

Ziel des kreativen Schreibens bei dieser Aufgabe ist nicht wie beim gestaltenden Interpretieren ein vertieftes Verständnis des Ausgangstextes, sondern die Befähigung, sich mit der eigenen Person und der sie umgebenden Welt auseinanderzusetzen und dabei zu einem persönlichen lyrischen Ausdruck zu finden.

Der Schreibprozess wird somit zur Auseinandersetzung mit der eigenen Person, das Produkt zum Ausdruck von Ich-Identität. Diese Art des kreativen Schreibens fördert deshalb die Schreibkompetenz und leistet gleichzeitig einen Beitrag zur ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung.

Die Zuordnung von Schülerprodukten zu einem bestimmten Niveau wird im Einzelfall schwierig sein, da sich erfahrungsgemäß auf allen drei Niveaus Merkmale der jeweils anderen Niveaus finden. Die Niveaue Konkretisierung kann deshalb nur einzelne Aspekte darstellen, allerdings bemisst sich die Qualität des Produkts daran, wie die einzelnen Elemente unter einer zentralen Idee zusammenwirken, die mit dem Ausgangstext korrespondiert.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

SCHREIBEN

Schreibkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte unter Berücksichtigung bestimmter inhaltlicher und formaler Vorgaben planen, schreiben und überarbeiten;

Kreatives Schreiben

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte nach unterschiedlichen Schreibimpulsen als Ausdruck individueller Phantasie und Kreativität gestalten;
- in eigenen Schreibprodukten elementare Gestaltungsmittel verwenden.

(2) Problemstellung

Ein Parallelgedicht unter Berücksichtigung bestimmter Vorgaben schreiben. Die inhaltliche und gedankliche Grundstruktur der Vorlage sollen beibehalten werden. Es bleibt den Schülerinnen und Schülern überlassen, inwieweit sie Vergestaltung mit Versmaß und Reim übernehmen.

Die Schülerinnen und Schüler lassen sich von Theodor Storms Gedicht: Die Stadt zu einer eigenen Produktion (Parallelgedicht) anregen. Im Zentrum der Texte können neben Örtlichkeiten (Häusern, Straßen, Dörfer) auch Gegenstände, Tiere u.a. stehen. Entscheidend ist, dass sie für das lyrische Ich eine besondere Bedeutung haben. Die Struktur der Vorlage (Bildlichkeit, Zweiteiligkeit, Antithese, Kontrast) soll übernommen werden, nicht die Vergestaltung mit Versmaß und Reim.

Theodor Storm

Die Stadt

Am grauen Strand, am grauen Meer
Und seitab liegt die Stadt;
Der Nebel drückt die Dächer schwer,
Und durch die Stille braust das Meer
Eintönig um die Stadt.

Es rauscht kein Wald, es schlägt im Mai
Kein Vogel ohn' Unterlass;
Die Wandergans mit hartem Schrei
Nur fliegt in Herbstesnacht vorbei,
Am Strande weht das Gras.

Doch hängt mein ganzes Herz an dir,
Du graue Stadt am Meer;
Der Jugend Zauber für und für
Ruht lächelnd doch auf dir, auf dir,
Du graue Stadt am Meer.

<http://gutenberg.spiegel.de/storm/gedichte/stadt.htm>

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Thema, Problem

Die Vorlage beeinflusst die Wahl des Objekts so, dass die Heimatstadt oder das Heimatdorf im Mittelpunkt der Texte stehen.

Struktur

Der Text ist zwar in Strophen oder Verse gegliedert, es gibt aber Übergänge zum Prosastil.

Der Schülertext weist inhaltlich zwei Teile auf, die in einem Kontrast zueinander stehen, wobei der Kontrast oft nicht deutlich ausgeprägt ist.

Der Perspektivenwechsel vom ersten Teil des Gedichts (Blick von außen auf das Objekt) zum zweiten (Blick von innen auf das Objekt) wird zwar zunächst nachvollzogen, dann aber nicht immer durchgehalten.

Poetische Mittel, Sprache

Die emotionale Bedeutung des Ortes wird benannt und eher erzählend zum Ausdruck gebracht. Verdichtende Bilder fehlen.

Bedeutungstragende Wörter („grau“) werden wiederholt, wodurch der Text seinen poetischen Charakter gewinnt.

Ein bestimmtes semantisches Feld („langweilig, Leere, Kälte“) zeichnet sich ab.

Kontrastierende Adverbien und Konjunktionen („dennoch, trotzdem, aber“) werden nur formal verwendet, um den Gegensatz der beiden Teile deutlich zu machen.

Die direkte Ansprache des personifizierten Objekts (du, dir) fehlt häufig im zweiten Teil, oder es wird der Wortlaut des Originals („Doch hängt mein ganzes Herz an dir, Du...“) übernommen. Dieser steht im Kontrast zum eher einfachen Stil der Eigenproduktion.

Die Vergliederung orientiert sich weitgehend am kurzen Einzelsatz. Die Reihung von Kurzsätzen lässt zusammen mit den Wortwiederholungen eine poetische Stimmung entstehen.

Niveaustufe B*Thema, Problem*

Bei der Wahl des lyrischen Gegenstandes dominieren unterschiedliche Örtlichkeiten, die für das lyrische Ich von Bedeutung sind, z.B. auch Plätze, Straßen, Häuser.

Struktur

Der Text ist deutlich in Strophen und Verse gegliedert.

Der Schülertext weist inhaltlich zwei Teile auf, die in einem deutlichen Kontrast zueinander stehen.

Der Perspektivenwechsel vom ersten Teil des Gedichts (Blick von außen auf das Objekt) zum zweiten (Blick von innen auf das Objekt) wird vollzogen und durchgehalten.

Poetische Mittel, Sprache

Die emotionale Bedeutung des Ortes wird benannt und in einzelnen Bildern verdichtet.

Der Wortschatz umreißt ein bestimmtes semantisches Feld („Farblosigkeit“, „Dunkelheit“, „Kälte“). Dies verleiht dem Text, zusammen mit der Wiederholung einzelner bedeutungstragender Wörter, einen poetischen Charakter.

Kontrastierende Adverbien und Konjunktionen („dennoch, trotzdem, aber“) unterstreichen den Gegensatz der beiden Teile, der auch inhaltlich zum Ausdruck kommt.

Das personifizierte Objekt wird direkt angesprochen. Dabei wird oft der Wortlaut des Originals („Doch hängt mein ganzes Herz an dir, Du...“) übernommen, ohne dass dies zu einem stilistischen Bruch führt.

Die Versgliederung orientiert sich überwiegend am einzelnen Satz, seltener an syntaktischen Einheiten (z.B. Orts-, Zeitangabe). Dabei entsteht ein Rhythmus, der dem Text nur punktuell einen poetischen Charakter verleiht.

Niveaustufe C*Thema, Problem*

Die Wahl des lyrischen Gegenstands wird stärker von der emotionalen Verbundenheit mit einem Objekt bestimmt als von der Vorgabe eines Ortes. Es kann z.B. auch ein Tier oder ein Kleidungsstück im Zentrum des Textes stehen.

Struktur

Der Text ist in Strophen und Verse gegliedert, die nach einem klaren Gestaltungsprinzip aufgebaut sind. (z.B. Intensität des Gefühlsausdrucks, Kontrast)

Alle Elemente des Gedichts unterstreichen die klare Zweiteilung des Schülertextes.

Der Perspektivenwechsel zwischen dem ersten Teil des Gedichts (Blick von außen auf das Objekt) und dem zweiten (Blick von innen auf das Objekt) wird eindringlich gestaltet, die Gegensätzlichkeit der Sehweisen betont.

Poetische Mittel, Sprache

Der Blick von außen schlägt sich in ausdrucksstarken Bildern nieder, welche mit der positiven Bewertung im 2. Teil kontrastieren. Die emotionale Bedeutung des Ortes und die Bedeutung des Gegenstandes werden dadurch unterstrichen.

Bedeutungstragender Wörter werden wiederholt und bewusst syntaktisch positioniert (z.B. als Attribut, als Prädikatsteil). Ein bestimmtes semantisches Feld („Farblosigkeit“, „Dunkelheit“, „Kälte“) dominiert und verleiht dem Text poetische Dichte.

Die Versgliederung orientiert sich souverän an Sätzen und syntaktischen Einheiten unterschiedlicher Länge. Es entsteht dabei ein Rhythmus, der Spannung schafft und die Aussage des Textes verstärkt.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 8

Personen charakterisieren

Juli 2009



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Die Personencharakteristik in Klasse 7 und 8 hat didaktisch ihren Platz zwischen der Personenbeschreibung in Klasse 6 und der Charakteristik als einer literarischen Schreibform in den Klassen 9 und 10.

Im Gegensatz zur Personenbeschreibung, die ausschließlich die äußerlichen Merkmale einer Person erfasst, werden bei der Personencharakteristik über das Äußere hinaus charakteristische Merkmale der Person zu einem Gesamtbild zusammengefasst. Das geschieht sowohl direkt, indem den Personen bestimmte Eigenschaften zugeordnet werden, als auch indirekt durch die Beschreibung von äußerlich Wahrnehmbarem, wie z.B. Aussehen, Handlungen und Sprache, die Rückschlüsse auf den Charakter zulassen. So dient der Prozess der Charakterisierung im Sinne des heuristischen Schreibens auch der Auseinandersetzung mit der zu charakterisierenden Person.

Ziel der Charakteristik ist es, eine möglichst lebendige Vorstellung von einem Menschen zu geben und ihn als unverwechselbares Individuum erscheinen zu lassen. Da sich die Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Klasse noch stark an der Gruppe der Gleichaltrigen orientieren und ihre Vorstellung von Individualität nach und nach entwickeln, wird das Ziel einer differenzierten Charakteristik in der Regel erst in höheren Klassen erreicht.

Als schulische Aufsatzform ist die Charakteristik besonders geeignet, den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen, woraus sie ihre Bilder von Personen gewinnen, wenn sie sich z.B. in Alltagssituationen über Menschen äußern. Sie erkennen, dass ihre Wahrnehmungen und die Schlüsse, die sie aus der äußeren Erscheinung und der Handlungsweise auf das Wesen eines Menschen ziehen, aus einer subjektiven Sicht erfolgen. Sie bemühen sich deshalb bei ihrer Darstellung um eine gewisse Objektivität und gewinnen dabei Erfahrungen und Einsichten, die sie auch beim Erschließen literarischer Texte nutzen.

Das schriftliche Charakterisieren von Menschen schult den Blick auf den Menschen, vor allem den Zusammenhang von Wesen und Erscheinung, und erzieht ihn zu einer offenen Haltung anderen gegenüber.

Die Personencharakteristik trägt damit in besonderer Weise zur Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen bei.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

SCHREIBEN

Schreibkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte unter Berücksichtigung bestimmter inhaltlicher und formaler Vorgaben planen, schreiben und überarbeiten.

Interpretieren

Die Schülerinnen und Schüler können

- Personen, [...], charakterisieren.

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler sollen eine ihnen vertraute Person charakterisieren.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

- Die Darstellung ist zweigeteilt: Im ersten Teil werden einige auffällige äußerliche Merkmale (z.B. Körpergröße, Haarfarbe, Kleidung) genannt, im zweiten Teil einige Wesensmerkmale aufgezählt. Die Personen werden eher direkt als indirekt charakterisiert.

- Innerhalb der beiden unverbunden nebeneinander stehenden Teile wird weitgehend reihend verfahren. Dadurch entsteht ein eher grobes Bild, da die einzelnen Merkmale gar nicht oder nur oberflächlich durch Konjunktionen und Adverbien miteinander verknüpft sind. (*Meine Schwester ist selbstbewusst (...). Sie bewegt sich gerne (...). Kerstin hat auch viele Freunde (...). Ihr Zimmer muss außerdem immer ordentlich sein.(...)*)
- Die Charakteristik beginnt meist unvermittelt (z.B. *Meine Schwester heißt Johanna und ist 10 Jahre alt.*) und endet oft ohne Schlusssatz.
- Bei der Charakterisierung kommt ein begrenztes Repertoire an Adjektiven (z.B. *freundlich, sportlich, stark, cool, lustig, nett, hilfsbereit*) zum Einsatz, die Vorstellung der zu charakterisierenden Person wirkt plakativ.
- Die Adjektive werden meist nur punktuell und knapp durch Verweise auf entsprechende Gewohnheiten und Handlungen konkretisiert. (z.B. *Er ist immer hilfsbereit. Wenn man ihn braucht, ist er für einen da.*)
- Bei der indirekten Charakterisierung werden typische Handlungsweisen, das Auftreten und die Sprache usw. nur wenig in die Darstellung einbezogen.
- Eine Gewichtung oder Wertung der einzelnen Eigenschaften und Eigenheiten findet in der Regel nicht statt.
- Der Satzbau ist einfach, die Parataxe überwiegt. (*Meine Schwester ist selbstbewusst (...). Sie bewegt sich gerne (...). Kerstin hat viele Freunde (...). Ihr Zimmer muss immer ordentlich sein. (...)*) Der Wortschatz, vor allem im Bereich der Verben (häufig: *sein, haben*), ist reduziert.

Niveaustufe B

- Die Darstellung ist zweigeteilt: Im ersten Teil werden charakteristische äußerliche Merkmale genannt, im zweiten Teil wird das Wesen der Person sowohl auf direkte als auch auf indirekte Weise beschrieben, wobei beide Darstellungsweisen häufig miteinander verknüpft werden.
- Innerhalb der beiden meist unverbunden nebeneinander stehenden Teile wird in der Regel schematisch verfahren: Die Merkmale werden in einzelnen Abschnitten übersichtlich dargestellt, so dass sich der Leser nach und nach ein Bild von der Person machen kann. Die Teilabschnitte werden meistens nur auf der Ebene der Textoberfläche (mit *zudem, außerdem, auch*) aufeinander bezogen.
- Die Charakteristik beginnt meistens schematisch mit einem einfachen Einleitungssatz (z.B. *Ich will euch meine Schwester vorstellen.*) und endet mit einem knappen Schlusssatz. (z.B. *Trotz ihrer Ecken und Kanten liebe ich meine Mutter sehr.*)
- Bei der Charakterisierung werden stellenweise auch treffende, differenzierende Adjektive verwendet, die eine deutlichere Vorstellung von der Person vermitteln.
- Die Adjektive werden durch die Darstellung entsprechender Gewohnheiten und Handlungen, gelegentlich auch typischer Redeweisen (z.B. *(...) sagt über sich selbst, sie sei etwas jähzornig*) konkretisiert bzw. durch Beispiele anschaulich gemacht.
- Die Darstellung bezieht durchgehend typische Handlungsweisen und das Auftreten ein. Gestik, Mimik und Sprache werden selten berücksichtigt. Bei der Beschreibung des Äußeren und der Wesensmerkmale werden einige Aspekte aufeinander bezogen, so dass die Person stellenweise deutlich fassbar wird. (*Mein Vater ist ein engagierter Familienmensch. Obwohl er nur wenig Zeit hat, (...). In gleicher Weise setzt er sich für den Fußball ein. Seine Aufgaben als Trainer nimmt er ebenfalls sehr ernst.*)
- Einige Eigenschaften und Merkmale werden besonders hervorgehoben, so dass die Gesamtpersönlichkeit Konturen erhält. (*Was alle am meisten an ihr schätzen, ist ihre Fröhlichkeit.*)
- Der Satzbau ist insgesamt einfach, doch werden bei der Darstellung von Handlungen auch Satzgefüge verwendet. (*Mein Vater ist 46 Jahre alt und ist etwa 1,80 m groß. Er hat eine sportliche Figur (...). Wenn ich mein Zimmer nicht aufräume, wird er schnell laut, denn er nimmt seine Rolle als Vater sehr ernst.*) Der Wortschatz, vor allem im Bereich der Verben, ist begrenzt.

Niveaustufe C

- Die Darstellung nimmt ihren Ausgang von der äußeren Erscheinung, stellt aber immer wieder einen Wechselbezug zwischen Außen und Innen her. (*Sie hat ... eine sportliche schlanke Figur. Dementsprechend ist ihre Kleidung sportlich und ihr Auftreten natürlich, was sie sympathisch wirken lässt. Sie treibt auch sehr gerne Sport...*)
- Dabei werden direkte und indirekte Möglichkeiten der Charakterisierung flexibel kombiniert.
- Die Charakteristik beginnt häufig mit einem Satz, der Interesse weckt (z.B. *Brüder können nervig, nett und vieles mehr sein. Mein kleiner Bruder Jan ist dies alles zusammen und noch vieles mehr.*), und endet mit einem Schlussgedanken, der einen neuen Aspekt enthält.
- (z.B. *Für mich ist meine Halbschwester Beate ein Vorbild, von dem ich mich gerne leiten lasse.*)
- Die Merkmale werden flexibel an den Stellen platziert, wo sie zur Erhellung, Klärung und Differenzierung beitragen.
- Bei der direkten Charakterisierung werden treffende, differenzierende Adjektive verwendet (z.B. *...wirkt auf andere undurchschaubar, ist ehrgeizig, etwas arrogant, selbstbewusst*), was der Person ein lebendiges Profil verleiht.
- Die direkten Aussagen zum Charakter werden durch die Darstellung von Gewohnheiten, Handlungen und Redeweisen konkretisiert. Dabei werden auch die Aussagen und Einschätzungen Dritter (z.B. *Ihre Freundinnen halten sie für ein verrücktes Huhn.*) einbezogen, deren Perspektive neben der Bestätigung einer Aussage eine vertiefte Sicht bewirkt.
- Die Charakterisierung basiert auf der Darstellung von Handlungsweisen, Auftreten und Sprache sowie Gestik und Mimik, wobei unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale aufeinander bezogen werden. Insgesamt ist das Bemühen erkennbar, ein Gesamtbild von der Person und ihrer unverwechselbaren Eigenart zu vermitteln.
- Die Bewertung und Gewichtung einzelner Merkmale (*Mit 1,20 m gehört sie nicht gerade zu den Größten in der Klasse. / Nach außen hin wirkt sie oft etwas still. Man sollte sie aber einmal erleben, wenn sie mit ihren Freundinnen unterwegs ist.*) trägt dazu bei, dass von der Person ein plastisches Bild entsteht.
- Der Satzbau ist abwechslungsreich: Neben einfachen Sätzen, mit denen Wesensmerkmale klar benannt werden (*Meinem Vater bedeutet die Familie sehr viel.*), dienen komplexere Satzkonstruktionen der differenzierten Darstellung (*Obwohl ihn seine Firma voll beansprucht und er viel geschäftlich unterwegs ist, findet er doch immer wieder, sei es am Abend oder am Wochenende, Zeit, sich mit uns zu beschäftigen.*) Ein umfangreicher Wortschatz ermöglicht eine anschauliche und lebendige Darstellung der Person.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 8

Über Sachverhalte schriftlich berichten
Ein Formular zur Schadensanzeige (Unfall) ausfüllen

Februar 2007



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Das Verfassen eines komplexeren formalisierten Textes, wozu auch das Ausfüllen von Formularen und Vordrucken zählt, kann je nach Umfang und Art des Textes eine besondere Herausforderung darstellen und ist nicht selten mit Ängsten verbunden. Eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Erledigung einer solchen Aufgabe ist die Fähigkeit, den Formulartext zu dekodieren, denn sprachlich-stilistische Besonderheiten wie Fachbegriffe, Abkürzungen (z.B. Versicherungsnehmer, versicherte Person, Fremdschaden, Geschädigter, VN für Versicherungsnehmer, VS für Versicherungssumme) und ein verkürzter Stil können das Verständnis erschweren.

Die Person, die vor einer solchen Aufgabe steht, muss also bereits über eine gewisse Lesekompetenz verfügen, um die sprachlichen Vorgaben und Impulse des Textes in ihrer Intentionalität zu erfassen. Sie muss vor allem bestimmte Lesestrategien einsetzen können, zu denen zunächst das disziplinierte, verlangsamte und sorgfältige Lesen gehört. Darüber hinaus müssen die Textvorgaben mit Sachwissen und allgemeinem Wissen (z.B. Straßenverkehrsordnung) in einen Zusammenhang gebracht werden. Unbekannte Begriffe müssen zum Beispiel aus dem Kontext heraus geklärt werden.

Zahlreiche Formulare, z.B. Unfall- und Schadensmeldungen, verlangen auch die eigenständige Darstellung eines Vorgangs oder eines Ereignisses. (z.B. Unfall- bzw. Schadenshergang, etwa bei der Privaten Haftpflicht- oder Hausratversicherung) Verlangt wird dort die präzise und konzentrierte sachliche Darstellung des wesentlichen Geschehens auf meist beschränktem Raum. Die Schwierigkeit besteht darin, das Ereignis und seine Folgen auf die relevanten Aspekte und Umstände zu reduzieren und dennoch für den Leser klar und nachvollziehbar darzustellen.

Mit dieser Aufgabenform lernen die Schülerinnen und Schüler, bei der Darstellung eines Ereignisses konsequent auf die Funktion des Textes zu achten und dieses inhaltlich auf den Punkt zu bringen.

Damit kann das Ausfüllen komplexerer Formulare nicht nur zur Förderung der Lesekompetenz beitragen, sondern auch zur Entwicklung von Schreibkompetenz in einem Bereich, der für das spätere private und berufliche Leben von großer Bedeutung sein kann.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

SCHREIBEN

Schreibkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können

- zwischen verschiedenen Funktionen des Schreibens unterscheiden und sie beim Schreiben berücksichtigen;
- Texte unter Berücksichtigung bestimmter inhaltlicher und formaler Vorgaben planen, schreiben und überarbeiten.

Informieren

Die Schülerinnen und Schüler können

- in selbst verfassten Texten über Ereignisse berichten;
- über Sachverhalte und Texte schriftlich informieren.

LESEN/UMGANG MIT TEXTEN UND MEDIEN

Lesekompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können beim Lesen altersgemäßer literarischer und nichtliterarischer Texte unterschiedliche Lesestrategien [...] anwenden.

(2) Bezug zu den KMK-Standards

SCHREIBEN

Texte schreiben

- formalisierte lineare Texte/nichtlineare Texte verfassen: z.B. [...] Ausfüllen von Formularen, [...]

(3) Problemstellung

Die Schülerinnen sollen mit Hilfe eines detaillierten Formulars, das auch die Darstellung des Schadenshergangs mit eigenen Worten verlangt, einen KFZ-Haftpflichtschaden melden.

Wer hat dem Kunden bei der Aufnahme dieser Unfall-Schaden-Anzeige geholfen? (Stempel bzw. Name und Anschrift)

MUSTER

Unfall – Schaden – Anzeige

Schaden-Nr.		Vermittler-Nr.
Fragen an den Antragsteller: Die genaue und vollständige Beantwortung der nachfolgenden Fragen ist für die Feststellung des Versicherungsfalles und die Beurteilung unserer Leistungspflicht wichtig. Durch bewusst falsche oder lückenhafte Angaben geht der Versicherungsschutz verloren.		
	Name und Vorname des Zahlungsempfängers	
Straße, Hausnummer	Bank, Sparkasse, Postgiroamt	
Postleitzahl, Wohnort	Bankleitzahl, Kontonummer	
Name und Vorname der verletzten Person	Telefonnummer	Staatsangehörigkeit
Straße, Hausnummer	Geburtsdatum	Geschlecht <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich
Postleitzahl, Wohnort	Erlerner Beruf	Ausgeübter Beruf
Wann ereignete sich der Unfall? (Datum und Uhrzeit)	Wo ereignete sich der Unfall?	
Wie war der genaue Hergang und was war die Ursache des Unfalles?		
Wenn dieser Platz nicht ausreicht, bitte Schilderung auf Beiblatt fortsetzen!		
Waren bei dem Unfall Zeugen zugegen? Bitte gegebenenfalls Namen und Adressen angeben!		
Nahm der Verletzte in den letzten 24 Stunden vor dem Unfall alkoholische Getränke zu sich? Art? Menge? Zeit?	Wurde eine Blutprobe genommen? Wenn ja, welchen Promillewert hatte sie?	
Welche Polizeidienststelle hat den Unfall aufgenommen?	Welche Staatsanwaltschaft befasst sich mit dem Unfall? Aktenzeichen?	
Welche Verletzungen erlitt der Versicherte? (Verletzungsart und betroffene Körperstellen bitte genau angeben!)		

Wann und durch wen erfolgte die erste ärztliche Behandlung? (Datum, Name, Anschrift)			
Von welchen Ärzten wurde der Verletzte seit Eintritt des Unfalls behandelt? Name und Anschrift		von	bis
In welchen Krankenhäusern wurde der Verletzte seit Eintritt des Unfalls behandelt? (Anschrift)		Stationär <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja	von bis
		<input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja	
War der Verletzte bei Eintritt des Unfalls völlig gesund? Wenn nein, welche Krankheiten bestanden? Seit wann?			
War der Verletzte vor dem Unfall schon am Gebrauch seiner Glieder oder Sinnesorgane gehindert? Welcher Art war die Behinderung?			
Hatte der Verletzte im Bereich der jetzigen Unfallverletzung schon einmal eine Erkrankung oder Verletzung? Wann? Welche?			
Hatte der Verletzte schon früher Unfälle erlitten? Zeitpunkte der Unfälle? Art der Verletzungen? Dauerfolgen?			
Besteht oder bestand bei dem Verletzten ein Anfallsleiden, z.B. Epilepsie? Welches? Seit wann?			
Von welchen Ärzten wurde der Verletzte in den letzten Jahren vor dem Unfall behandelt und weswegen? (Name, Anschrift, Zeitraum, Art der Krankheit)			
Bezog der Verletzte wegen früherer Unfälle oder sonstiger Invalidität (z.B. Arbeitsunfähigkeit, Kriegsverletzung) eine Rente, seit wann, von wem, weswegen?			
Welche anderen Unfallversicherungen bestehen? (Name der Gesellschaften, Versicherungsschein-Nummer und -summen)			
Name und Versicherungsnummer der Krankenversicherung			
Wurde der Unfall einer Berufsgenossenschaft gemeldet? (Name und Anschrift, Aktenzeichen)			

Ich erkläre hiermit, dass die Angaben von mir wahrheitsgemäß und vollständig gemacht wurden. Es ist mir bekannt, dass bewusst unwahre oder unvollständige Angaben zum Verlust des Anspruches führen, auch wenn dem Versicherer durch die Angaben kein Nachteil entsteht.

Ich willige ein, dass der Versicherer im erforderlichen Umfang Daten, die sich in Verbindung mit der beantragten Versicherungsleistung ergeben, an Rückversicherer zur Beurteilung des Risikos und zur Abwicklung der Rückversicherung sowie an den Gesamtverband der Deutschen Versicherungswirtschaft und andere Versicherer zur Beurteilung der Ansprüche übermittelt.

Mir ist bekannt, dass der Versicherer zur Beurteilung seiner Leistungspflicht die Angaben überprüft, die ich hier zur Begründung der Ansprüche mache oder die sich aus den von mir eingereichten Unterlagen (z.B. Bescheinigungen, Atteste) oder von mir veranlasste Mitteilungen eines Krankenhauses oder von Angehörigen eines Heilberufes ergeben. Zu diesem Zweck befreie ich hiermit die Angehörigen von Heilberufen oder Krankenanstalten, die in den vorgelegten Unterlagen genannt sind oder die an der Heilbehandlung beteiligt waren, von ihrer Schweigepflicht. Ebenso entbinde ich von der Schweigepflicht zur Prüfung von Leistungsansprüchen im Falle meines Todes.

Diese Schweigepflicht-Entbindung gilt auch für Behörden – mit Ausnahme von Sozialversicherungsträgern – ferner für die Angehörigen von anderen Unfall- sowie Kranken- oder Lebensversicherungen, die nach dort bestehenden Versicherungen befragt werden dürfen.

Diese Erklärung gebe ich für die/den von mir gesetzlich vertretene/n _____ ab, die/der die Bedeutung dieser Erklärung nicht selbst beurteilen kann.

Ort, Datum

Unterschrift des Versicherten – Verletzten
bzw. des gesetzlichen Vertreters

Unterschrift des Versicherungsnehmers

(4) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Die Schülerinnen und Schüler können zwischen den am Unfall beteiligten Personen (z.B. Unterschied zwischen Versicherungsnehmer, Fahrer und Geschädigtem) nicht immer klar unterscheiden, so dass vereinzelt Angaben an falscher Stelle des Formulars gemacht werden. Das bedeutet, dass Missverständnisse möglich sind.

Die Schülerinnen und Schüler verstehen nicht alle Fachausdrücke bzw. ungewohnten Formulierungen (z.B. Kasko) und sind auch nicht in der Lage, sie aus dem Kontext zu erschließen. Das Formular wird lückenhaft ausgefüllt.

Bei der Darstellung des Schadenhergangs fehlt meistens ein abstrahierender bzw. zusammenfassender Überblick, der erlaubt, die Art des Ereignisses einzuschätzen. (z.B. durch Angaben zu Ort, Zeit, den beteiligten Personen, zur Art des Unfalls).

Die Beschreibung des Unfallhergangs ist im Großen und Ganzen zwar nachvollziehbar, im Detail aber nicht immer genau genug (*Der Autofahrer kam von links.*) oder umständlich bzw. langatmig in der Darstellung (*In der Allerstraße steht ein Vorfahrtsschild.*).

Die Darstellung steht zwar weitgehend im sachlichen Berichtstil, weist aber einige erzählerische Elemente auf und ist nicht frei von Emotionen und Wertungen. (*X ramnte Herrn Meier kolossal, fuhr zu schnell...übersah dabei leider die Vorfahrt...*).

Der Sprachstil ist weitgehend parataktisch. Der Schadenhergang wird Schritt für Schritt in Hauptsätzen dargestellt. (*Da kam ein Autofahrer von links. Nun gab es einen Zusammenstoß. Herr Müller fiel vom Rad. Das Fahrrad wurde stark verbogen. Der Verletzte kam ins Krankenhaus.*)

Die Schülerinnen und Schüler verfügen nicht sicher über das notwendige Vokabular. Häufiger muss der Leser den Inhalt aus dem Kontext erschließen. (*Ich fuhr über die Straße, da ich ein Vorfahrtsschild hatte.*)

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler können zwischen den am Unfall beteiligten Personen (z.B. Unterschied zwischen Versicherungsnehmer, Fahrer und Geschädigtem) klar unterscheiden.

Die Schülerinnen und Schüler verstehen und erschließen die Fachausdrücke bzw. ungewohnten Formulierungen und Ausdrücke.

Vor der chronologischen Darstellung des Schadenhergangs werden in einem zusammenfassenden Satz nur einige wichtige Angaben (z.B. Datum, Uhrzeit oder Ort) gemacht.

Die Beschreibung des Unfallhergangs ist im Großen und Ganzen nachvollziehbar, wenn auch punktuell nicht immer eindeutig. (*..., obwohl dort ein Schild steht, das „Vorfahrt gewähren“ bedeutet*)

Die Darstellung steht weitgehend im sachlichen Berichtstil, erzählerische Ausdrücke (*plötzlich*), emotionale Elemente und Wertungen sind selten. (*Natürlich rannte ich zum Opfer..., nagelneuer BMW*)

Bei der Darstellung des Unfallhergangs werden an einer Stelle des Berichts Zusammenhänge durch einfache Nebensätze oder wenige Adverbiale verdeutlicht (*Vom Sonderweg kam ein gelbes Auto, das die Vorfahrt des Jungen missachtete.*)

Die Schülerinnen und Schüler verwenden die fachsprachliche Idiomatik nicht immer sicher, wissen sich aber zu helfen, so dass ein stilistisch nicht immer befriedigender, aber verständlicher Text entsteht. (*So entstand ein Sachschaden des Fahrrads. – statt: Sachschaden am Fahrrad.*)

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler können zwischen den am Unfall beteiligten Personen (z.B. Unterschied zwischen Versicherungsnehmer, Fahrer und Geschädigtem) klar unterscheiden. Sie fügen Ergänzungen hinzu, wenn sie die Gefahr eines Missverständnisses sehen. (z.B. *Zeuge: Fahrer des roten Peugeot, Geschädigter/grüner PKW*)

Die Schülerinnen und Schüler verstehen schnell und sicher die Fachausdrücke oder erschließen ungewohnte Formulierungen und Ausdrücke aus dem Kontext.

Der eigentlichen Darstellung des Unfallhergangs geht ein Überblick voraus, der das Ereignis zusammenfasst und die Art des Ereignisses erkennbar macht: Angabe von Datum, Uhrzeit, Ort, Art des Ereignisses, Beteiligte, Folgen

Die Beschreibung des Unfallhergangs ist dicht, auf das Wesentliche konzentriert und an jeder Stelle einsichtig und nachvollziehbar.

Die Darstellung steht durchgängig im sachlichen Berichtstil und ist frei von erzählerischen Mitteln, emotionalen Elementen und von Wertungen.

Bei der Darstellung des Unfallhergangs werden Zusammenhänge durch Nebensätze oder Adverbiale verdeutlicht. (*Der Fahrer stieg sofort aus dem Auto, um dem Jungen zu helfen, während ich mit meinem Handy einen Krankenwagen rief, der den Jungen ins Krankenhaus brachte.*)

Die Schülerinnen und Schüler verwenden sicher die Fachsprache und drücken sich präzise aus. Es entsteht ein flüssiger, verständlicher Text.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 10

Bewerbungsschreiben

April 2009



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Das Bewerbungsschreiben zählt zu den standardisierten Schreibformen, bei denen strenge formale und inhaltliche Schreib- und Gestaltungsregeln gelten. Bei dieser Schreibform geht es darum, überzeugend nachzuweisen, dass der Bewerber bzw. die Bewerberin ganz besonders dem Anforderungsprofil des Arbeitsplatzes oder des Ausbildungsberufs entspricht. Die Schwierigkeit besteht darin, trotz der engen inhaltlichen und formalen Vorgaben ein persönliches Profil glaubwürdig sichtbar zu machen, so dass Stärken, Begabungen, Wünsche und Interessen deutlich werden. Die Orientierung an der Form darf aber nicht dazu führen, dass Floskeln und abstrakte Formulierungen das persönliche Eignungsprofil überdecken.

Es ist wichtig, dass sich die Behandlung des Bewerbungsschreibens im Gymnasium nicht auf die Vermittlung der Schreib- und Gestaltungsregeln beschränkt. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema bietet nämlich den Jugendlichen in der Phase der Adoleszenz die Gelegenheit, sich ihrer Neigungen, Fähigkeiten und Leistungsmöglichkeiten bewusst zu werden und mit Berufsfeldern und beruflichen Perspektiven in Verbindung zu bringen. Auf diese Weise können sie nicht nur ihre Identität weiter ausprägen, sondern sich auch darauf vorbereiten, selbstbestimmt ihre Berufs- und Studienwahl zu treffen.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

SCHREIBEN

Schreibkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte planen und überarbeiten;
- folgende Schreibformen verwenden: pragmatische Textsorten (Bewerbung).

(2) Problemstellung

Die Schülerinnen und Schüler informieren sich über für sie geeignete Berufe. Sie suchen im Annoncenteil der Zeitung oder im Internet eine geeignete Stelle und bewerben sich. Damit sie das Bewerbungsschreiben passgenau formulieren können, informieren sie sich über den Betrieb.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Die formalen und inhaltlichen Vorgaben werden schematisch erfüllt: Die äußere Form entspricht optisch im Großen und Ganzen der Norm, die einzelnen Inhalte (z.B. Adressen, Betreff, Ort, Datum usw.) finden sich am dafür vorgesehenen Platz; Formfehler sind vereinzelt vorhanden, stören aber den ordentlichen Gesamteindruck nicht.

Es wird ein persönliches Profil skizziert, indem persönliche Stärken aufgezeigt werden, entsprechende Begründungen („*Ich bin teamfähig, motiviert und leistungsbereit.*“ Wo und wann zeigt sich das?) fehlen aber. Der Bewerber/die Bewerberin stellt ansatzweise einen Zusammenhang her zwischen dem persönlichen Eignungsprofil und dem Anforderungsprofil des Betriebs, indem er/sie das Anforderungsprofil der Firma bzw. der im angestrebten Beruf relevanten Arbeitsfelder beschreibt.

Sprache und Stil orientieren sich an Musterbewerbungsschreiben und sind überwiegend formelhaft.

Niveaustufe B

Das Anschreiben ist übersichtlich und normgerecht gestaltet: Es folgt optisch und inhaltlich weitgehend den Vorgaben, die an diese Textsorte gestellt werden, und setzt nur punktuell, z.B. beim Briefkopf, persönliche Akzente. Es sind nur vereinzelte, den positiven Gesamteindruck nicht beeinträchtigende Formfehler vorhanden.

Die besondere Eignung für einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz wird im Einzelnen mit dem Hinweis auf persönliche Eigenschaften, vor allem auf Stärken und Begabungen und Praktika, knapp erläutert. Die Darstellung lässt erkennen, warum der Beruf bzw. eine bestimmte Ausbildungsstelle gewählt wird. Nur punktuell wird verdeutlicht, wie die persönlichen Stärken mit dem Anforderungsprofil des Berufs bzw. des Betriebs korrespondieren.

Sprache und Stil orientieren sich noch an Musterschreiben; Standardformeln wie „*Hiermit bewerbe ich mich um ...*“, werden vermieden.

Niveaustufe C

Das Anschreiben ist übersichtlich und ansprechend gestaltet: Es nutzt den Spielraum, den das standardisierte Format gewährt, z.B. bei der Gestaltung des Briefkopfes. Die formalen und inhaltlichen Vorgaben werden sorgfältig erfüllt, neben der Festnetznummer finden sich z.B. auch die E-Mail-Adresse und, falls notwendig, die Nummer des Handys. Formfehler sind fast keine vorhanden.

Die Angaben zur besonderen Eignung für den Beruf oder die Ausbildungsstelle werden an der entsprechenden Stelle überzeugend dargelegt.

Mit dem Hinweis auf Praktika wird z.B. das ernsthafte Interesse am Beruf und am Ausbildungsplatz dokumentiert. Durch die Einbeziehung besonderer Aktivitäten (z.B. in der SMV und in Vereinen) werden die besonderen Stärken und Qualifikationen (Teamfähigkeit oder Einsatzbereitschaft) überzeugend nachgewiesen. Persönliche Eignung und berufliche Anforderungen werden schlüssig aufeinander bezogen und lassen eine sorgfältige Vorbereitung der Bewerbung erkennen.

Das Schreiben lässt insgesamt ein differenziertes persönliches Profil erkennen.

Dies gilt auch für die sprachliche Gestaltung, die frei von formelhaften Wendungen ist.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 10

Dialektische Erörterung

November 2005



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkung

Die Erörterung, insbesondere die dialektische Erörterung, ist eine Schreibform, die hohe Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler stellt. Einerseits müssen sie den gedanklichen Zusammenhang zu einem Gegenstand, über den sie schreiben, folgerichtig entwickeln, andererseits zwingt sie die dialektische Erörterung dazu, eine fremde Perspektive einzunehmen. Es handelt sich um eine Diskussion, „die ein einzelner auf dem Papier führt.“¹ Die dialektisch konzipierte Problemerkörterung verfolgt das Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler eine größere Beurteilungskompetenz erwerben und lernen, ein Problem von einer höheren Warte aus zu betrachten. Eine sorgfältige Schreibplanung ist dringlich erforderlich, damit das Wissen gedanklich organisiert und strukturiert werden kann. Zudem stellt die Entfaltung der Argumente eine hohe Hürde dar.

So sind nicht nur fachlich-inhaltliche Kompetenzen als Basis jeglicher Erörterung verlangt, sondern darüber hinaus eine kommunikative sprachliche Kompetenz, der eine personale und soziale Kompetenz zugrunde liegt.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

SCHREIBEN

Argumentieren und Erörtern

Die Schülerinnen und Schüler können

- Techniken und Formen des Argumentierens und Erörterns anwenden (Thesen, Argumente, Belege, Beispiele, Schlussfolgerungen; Zitiertechniken);
- Sachverhalte und Probleme in größere Zusammenhänge einordnen, eigene Standpunkte klar und folgerichtig entwickeln und sich mit fremden Sichtweisen und Argumentationen sachlich und fair auseinandersetzen.

Schreibprozess

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte planen und überarbeiten [...];
- folgende Schreibformen verwenden:
 - Erörterung (freie und textgebundene Erörterung, auch literarische Erörterung).

(2) Problemstellung

Thema:

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Behauptung auseinander, dass Kleidung für Jugendliche ein Mittel ist, ihre eigene Individualität zu unterstreichen.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Das Thema wird in seiner Zweiteiligkeit (Behauptung und die Aufforderung sich auseinanderzusetzen) erkannt. Ein dialektischer Aufbau der Erörterung wird gewählt. Eine einfache Einleitung, die auf das Problem aufmerksam macht, ist erkennbar.

Der Hauptteil gliedert sich in zwei Teile, wobei die Pro-Argumente die Contra-Argumente überwiegen.

Die Gegenargumente sind weniger stark vertreten.

Der Verfasser wählt Belege, die nicht immer überzeugen.

Das Ergebnis steht im Zusammenhang mit dem Gang der Argumentation.

Die sprachliche Gestaltung ist einfach und noch nicht sehr differenziert.

¹ Joachim Fritzsche, *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*, Bd. 2 Schriftliches Arbeiten, Stuttgart 1994, S. 114

Niveaustufe B

Das Thema wird in seiner Zweiteiligkeit (Behauptung und die Aufforderung sich auseinanderzusetzen) erkannt. Ein dialektischer Aufbau der Erörterung wird gewählt.

Die Einleitung führt direkt zur Auseinandersetzung mit dem Thema.

Der Verfasser kann einige Argumente für und wider die These einbringen und diese auch logisch überzeugend aufeinander beziehen.

Er bemüht sich dabei um Überleitungen.

Die gewählten Belege sind stets nachvollziehbar und überzeugen weitgehend.

Das Ergebnis leitet sich sinnvoll aus dem Argumentationsgang ab.

Sprachlich ist die Arbeit klar formuliert und zeigt wenige Verstöße gegen die äußere Sprachform.

Niveaustufe C

Das Thema wird in seiner Zweiteiligkeit (Behauptung und die Aufforderung sich auseinanderzusetzen) erkannt.

Ein dialektischer Aufbau der Erörterung wird gewählt.

Die Einleitung weckt Interesse, indem von einem aktuellen Anlass das Problem angesprochen wird. Der Begriff „Individualität“ wird dabei erläutert.

Im Hauptteil wird das Für und Wider argumentativ entfaltet und vielfältig gegeneinander abgewogen. Jedes Argument ist logisch überzeugend auf These oder Gegenthese bezogen. Dabei werden gegensätzliche Positionen so nebeneinander gestellt, dass sie in sich plausibel sind und in der Gedankenentwicklung widerspruchsfrei zu einem Ergebnis bzw. einem Lösungsvorschlag hinführen.

Die Argumentationsweise ist in sich schlüssig und lebendig.

Eine klare Gliederung ist deutlich erkennbar.

Anschauliche Beispiele, gerade auch aus dem eigenen Erfahrungsbereich, überzeugen durch ihre Aussagekraft.

Das Ergebnis wird schlüssig aus dem Argumentationsgang abgeleitet und führt die Themenstellung weiter.

Die Sprache ist sicher in der Wortwahl, begrifflich genau und variationsreich.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 10

Eine Rede analysieren

November 2009



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Bei der Untersuchung einer Rede werden Kompetenzen verlangt, die vertieftes Wissen von Redestrategien und Techniken sowie die Fähigkeit zur funktionalen Interpretation stilistisch-rhetorischer Mittel voraussetzen. Insofern kennzeichnet diese Aufgabe den Übergang zur Kursstufe. Da den Schülerinnen und Schülern in ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Situationen Reden begegnen, insbesondere in der Politik, sollten sie befähigt werden, die „Macht der Worte“ zu erkennen, Kritikfähigkeit auszubilden und sich dadurch generell gegen Beeinflussung besser zu schützen. So werden sie in ihrer Fähigkeit, Aussagen aller Art zu bewerten, gefördert und können sich besser ein eigenes Urteil bilden.

Zielvorstellung ist, die Heranwachsenden weniger anfällig für Manipulation zu machen, wenn sie zum Beispiel Mittel der Beeinflussung kennen und durchschauen. Darüber hinaus können diese Kompetenzen zur produktiven Gestaltung eigener Reden führen im privaten Bereich, im Beruf und allgemein im öffentlichen Leben. So wird die Sprach- und Gestaltungskompetenz der Schülerinnen und Schüler durch einen sinnvollen Einsatz von Rhetorik erprobt und erweitert. Der Deutschunterricht leistet damit einen wichtigen Beitrag zur politischen Bildung.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Leitgedanken zum Kompetenzerwerb

Sprach-, Text- und Medienkompetenz setzen ein hohes Maß an sprachlichem Bewusstsein voraus. Dieses wird vor allem durch die Reflexion über eigenen und fremden Sprachgebrauch [...] gebildet.

Kompetenzen und Inhalte

Die Schülerinnen und Schüler können

- folgende Schreibform verwenden: Textanalyse (einschließlich Stellungnahme);
- Grundbegriffe der Textbeschreibung (auch stilistische und rhetorische Mittel) verwenden;
- wesentliche sprachliche und formale Darstellungsmittel auf ihre Funktion hin untersuchen.

(2) Problemstellung

Eine Rede untersuchen und dabei die Intention des Redners herausarbeiten

Pfarrer Stadelmann:**Rede bei der Verabschiedung des III. Bataillons des Infanterieregiments Nr. 121 (1914)**

Behüt dich Gott, drittes Bataillon, Regiment Alt-Württemberg! Wir haben euch gerne gehabt, und mit bitterer Wehmut lassen wir euch hinausziehen in den Kampf. Aber wir wollen nicht weich werden in dieser Stunde, wir brauchen die letzte körperliche und geistige Kraft, um zu siegen. Zu treu, zu tüchtig, zu groß sind wir unsern Nachbarn geworden. Erst haben sie es uns geneidet, dass wir etwas vermochten und galten in der Welt, nun sind aus den Neidern erbitterte Feinde geworden. Mit den verwerflichsten Mitteln, unerhört in der Weltgeschichte, wollen sie uns vernichten.

Es war schon einmal - vor anderthalb Jahrhunderten. Da rang das kleine Preußen um Ansehen und Geltung neben den andern; sie wollten es nicht haben, die andern. Die furchtbare Übermacht schien den Staat Friedrichs zu zerbrechen. In der höchsten Not zeigte sich seine volle Größe. Er verzagte nicht - und gewann. Neben seiner Feldherrnbegabung, nebst der Tüchtigkeit seiner Generale verdankte der Preußenkönig den Sieg dem Geist des Volkes und des Heeres. Tapfer waren seine Soldaten, hielten aus bis zum Letzten - sie konnten's, denn sie waren fromm (im Gegensatz zu ihrem berühmten König!). Mit Chorälen ziehen die Regimenter in den Kampf, und nach dem Sieg von Leuthen kling't's über das Schlachtfeld: "Nun danket alle Gott".

Keiner in unserm deutschen Volk hat geglaubt, dass in Nord und Süd, in Ost und West das deutsche Volk aufstehe wie ein Mann, eins im Vertrauen zu Kaiser und Regierung, eins in dem festen Entschluss, alles einzusetzen, eins im Bewusstsein, dass wir zusammengehören als Kinder einer Heimat, eins auch - wer hätte es geglaubt? - in der Demut vor Gott und im Vertrauen auf seine Hilfe. Das nehmt mit hinaus in Feld und Schlacht, in Müh und Not - ein mächtig Gottvertrauen. Der Herr ist mit euch, und sein Auge ruht auf einem jeglichen Mann. Tapfer macht dieser Glaube und treu. Ihr dürft in vorderster Front fechten, als hohe Ehre und heilige Pflicht empfindet es jeder. Die Fahne, der ihr Treue geschworen, geleitet euch; ihr werdet sie heimtragen mit neuen Ehren. Das ist euer Gelöbnis in dieser Stunde, das sich jeder gibt aus tiefster Seele: Ich stehe treu zur Truppe, fest zur Fahne, zu Führer und Kamerad. Gott hört den Eidschwur, er segne euch, dass ihr ihn haltet in schweren Stunden.

Und wir, die wir daheim bleiben dürfen - nein, nein, nicht dürfen, sondern müssen, müssen - so fühlen es Tausende -, wir stehen hinter euch, sorgend, betend. Ihr bleibt die Unsrigen, uns verbunden im Herzen durch Dank und Vertrauen, durch Fürsorge und Gebet. So ist uns nicht bange. In der starken Zuversicht auf Gottes Hilfe gehen wir in diesen Kampf; wir wollen ihn führen auf deutsche Art, ehrlich, tapfer, unerschüttert; wir wollen ihn auch führen als Christen, treu dem Kameraden, menschlich dem Feind.

Nun Gott befohlen! Drittes Bataillon, Offizier und Mann. Das Vaterland ist in höchster Not, da stehen wir Mann an Mann. Unser Glaube aber ist: Gott ist mit uns, er ist unser Schutz! Amen.

Anmerkungen:

1. Bataillon – Teil einer Armee (größere Einheit);
2. Siebenjähriger Krieg (1756 - 1763) - Krieg zwischen Preußen und Österreich;
3. Friedrich - gemeint ist Friedrich II. (auch „der Große“ genannt); Sieg von Leuthen 1857 - in dieser Schlacht besiegte Friedrich II. Österreich

Zitiert nach H. Schlüter, Grundkurs der Rhetorik, München 1985, 9. Aufl., S. 188 (Text leicht adaptiert an aktuellen Sprachstand)

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Redeanlass/Rollenzuweisung

In der Einleitung beschreiben die Schüler und Schülerinnen die Redesituation. Sie beschränken sich dabei auf die wörtliche Übernahme von Angaben aus der Überschrift. (z.B. „verabschieden“). Die Rolle des Pfarrers, der zu den Soldaten spricht, wird berücksichtigt.

Beziehung zum Publikum

Die Schülerinnen und Schüler heben auf das Bemühen des Redners ab, ein Zusammengehörigkeitsgefühl herzustellen. Sie zeigen diesen Aspekt schematisch an einzelnen Signalwörtern („wir“, „uns“) auf.

Aufbau der Rede/Entfaltung des zentralen Themas

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben den Aufbau vorwiegend inhaltlich. Dabei werden Argumentationslinien oder Schlüsselbegriffe nicht in ihrer Funktionalität wahrgenommen.

Das zentrale Thema (gerechter Krieg – Verteidigung des Vaterlandes – Stärkung durch Gottvertrauen) wird bei der Darstellung nur implizit deutlich.

Sprachliche Gestaltungsmittel (z.B. rhetorische Figuren)

Die Schülerinnen und Schüler zeigen einige rhetorische Mittel (z.B. Wortwiederholungen, Anaphern, Alliterationen, rhetorische Fragen) auf, die sie ansatzweise in ihrer Funktion deuten.

Redeintention/Sprechhaltung

Die Schülerinnen und Schüler können die Redeabsicht (z.B. Ermutigung, Appell) erkennen und belegen. Der Zusammenhang mit Rednerrolle (Pfarrer) und Redeanlass (Krieg) wird knapp berücksichtigt (z.B. tröstende, ermutigende Absicht).

Bewertung

Die Schülerinnen und Schüler bleiben auf der Ebene der Beschreibung: Inhalt der Rede und ihre Rhetorik werden ansatzweise erfasst.

Niveaustufe B

Redeanlass/Rollenzuweisung

Die Schülerinnen und Schüler benennen in der Einleitung den Redeanlass und ordnen ihn grob in den historischen Zusammenhang ein (1914: Beginn des 1. Weltkriegs, Bataillon zieht in den Krieg).

Sie klären die Redesituation (z.B. Verabschiedung der Soldaten in den Krieg mit dem Segen Gottes).

Beziehung zum Publikum

Die Schülerinnen und Schüler erläutern, wie ein Wir-Gefühl in der Rede erzeugt wird.

Sie begründen diese Deutung am Text, indem sie neben zentralen Signalwörtern („wir“, „uns“) auch wichtige rhetorische Stilfiguren (z.B. Wiederholung von Schlüsselwörtern wie „eins“, Anapher) als Beleg heranziehen.

Aufbau der Rede/Entfaltung des zentralen Themas

Die Schülerinnen und Schüler können die einzelnen Abschnitte in ihrer Funktion einordnen und einen Gesamtzusammenhang herstellen. Die Gliederungsabschnitte werden in ihren Teilen inhaltlich dargestellt (z.B. Begrüßung mit Segenswunsch und Begründung für den Krieg / historisches Beispiel als modellhaftes Vorbild / mit Gott einen gerechten Krieg führen / Einigkeit aller / Segen).

Die Darstellungsweise orientiert sich am Textverlauf. Sie stellen dar, wie in den jeweiligen Abschnitten der Rede das zentrale Thema angesprochen wird. Die einzelnen Aspekte des Themas werden für sich abschnittsweise herausgearbeitet, aber nicht in einen Gesamtzusammenhang eingeordnet (z.B. Zuordnung von gerechter Krieg und Gottes Hilfe).

Sprachliche Gestaltungsmittel wie rhetorische Figuren

Wesentliche rhetorische Mittel sowie die semantischen Felder werden herausgearbeitet und funktional begründet.

Redeintention/Sprechhaltung

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten die Absicht des Redners deutlich heraus (Ermutigung zum Kampf, Glaube als Stärkung) und klären den Zusammenhang zwischen Rednerrolle und Redeanlass.

Die Redetaktik wird ansatzweise analysiert.

Bewertung

Die Schülerinnen und Schüler können die Rede in ihren historischen Kontext grob einordnen und aus heutiger Perspektive betrachten.

*Niveaustufe C***Redeanlass/Rollenzuweisung**

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben in der Einleitung die Redesituation, indem sie die Informationen aus der Überschrift historisch präzise einordnen (Verabschiedung des III. Bataillons, Bedeutung der Jahreszahl 1914).

Sie kennzeichnen die Beziehung, die zwischen dem Sprecher und den Adressaten aufgebaut wird (Pfarrer spricht als Vertreter Gottes zu den Soldaten als Kinder Gottes). Sie charakterisieren dieses Verhältnis als patriarchalisch.

Beziehung zum Publikum

Die Schülerinnen und Schüler können die vielfache Verwendung des Personal- und Possessivpronomens („wir“, „uns“) als Strategie des Redners interpretieren, ein Zusammengehörigkeitsgefühl zu erzeugen. Sie arbeiten heraus, dass dieses Wir-Gefühl sich auch auf die Gesellschaft und den religiösen Bereich erstreckt („Kinder einer Heimat, eins [...] in der Demut vor Gott“).

Aufbau der Rede/Entfaltung des zentralen Themas

Die Schülerinnen und Schüler gliedern die Rede aspektorientiert. Sie sind in der Lage, diese Aspekte abstrahierend auf einen Begriff zu bringen (z.B. emotionale Begrüßung – Geschichte als Modell – das deutsche Volk als stark im Kampf und stark im Glauben an Gott – Appell an christliche Werte – Segensgruß). Dabei werden die jeweiligen Schlüsselbegriffe (z.B. „Volk“, „Gott“, „deutsch“, „tapfer“, „ehrlich“...) herausgearbeitet.

Sie setzen sich differenziert mit dem zentralen Thema und seiner Entfaltung innerhalb der Rede auseinander und zeigen, wie von Abschnitt zu Abschnitt das Thema gesteigert wird („Feind will uns vernichten“, „das Vaterland ist in Not“).

Sprachliche Gestaltungsmittel wie rhetorische Figuren

Die vielfältigen rhetorischen Mittel und Figuren werden funktional gedeutet, dabei werden die semantischen Felder einbezogen.

Redeintention/Sprechhaltung

Die Schülerinnen und Schüler beurteilen die Redeintention differenziert als patriotische Rede, die sich bewusst einer religiösen Sprache bzw. des Predigtstils bedient (Vgl. Schlussabschnitt).

Bewertung

Die Schülerinnen und Schüler können aus ihrer Sicht kritisch Stellung beziehen. Die Einstellung zum Krieg, wie sie in der Rede zum Ausdruck kommt, wird als historisch eingeordnet. („Krieg als notwendig und gerecht“, „Krieg geführt mit Gott“, „Krieg als unvermeidbar“). Sie gelangen zu einem ethisch begründeten Urteil.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovativer
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 10

Eine textgebundene Erörterung schreiben

Juni 2009/ geändert Oktober 2010



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Die Problemerkörterung anhand eines Sachtextes ist eine anspruchsvolle Schreibaufgabe, die textanalytische sowie erörternde Fähigkeiten verlangt. Bei einer textgebundenen Erörterung geht es nicht wie bei einer dialektischen darum, Argumente gegeneinander abzuwägen, sondern auf die vorgegebenen Positionen mit eigenen Argumenten zu reagieren. Daher ist es wichtig, sich kritisch mit dem Text auseinanderzusetzen, bevor auf die Argumente eingegangen und eine persönliche Position begründend formuliert wird.

In dieser Klassenstufe sind solche Themen geeignet, die weniger fachspezifisches Wissen voraussetzen, sondern sich eher mit allgemeinen gesellschaftlichen Fragen befassen, die im Erfahrungshorizont des Jugendlichen liegen, wie z.B. Strafmündigkeit, Gewalt-Videospiele oder Alkoholkonsum. Zudem können Themenfelder aus dem Fächerverbund GWG Grundlage für eine fundierte Erörterung am Text sein. Damit ist die Voraussetzung dafür gegeben, dass sich die Schülerinnen und Schüler auf der Basis fundierter Sachkenntnis mit fremden Positionen auseinandersetzen können und eigene Haltungen und Einstellungen einbringen können. Die textgebundene Erörterung trägt auf vielfältige Weise zur Persönlichkeitsentwicklung bei. Die jungen Menschen lernen, andere Positionen wahrzunehmen und sich ernsthaft mit ihnen argumentativ auseinanderzusetzen.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

SCHREIBEN

Informieren

Die Schülerinnen und Schüler können

- die Informationen zielgerichtet prüfen, bewerten und auswählen;
- Begriffe und Sachverhalte klären

Argumentieren und Erörtern

Die Schülerinnen und Schüler können

- Techniken und Formen des Argumentierens und Erörterns anwenden (Thesen, Argumente, Belege, Beispiele, Schlussfolgerungen, Zitiertechniken);
- Sachverhalte und Probleme in größere Zusammenhänge einordnen, eigene Standpunkte klar und folgerichtig entwickeln und sich mit fremden Sichtweisen und Argumentationen sachlich und fair auseinander setzen;
- Argumentationsstrategien erkennen, darauf reagieren und eigene Argumentationen entfalten;

Schreibprozess

Die Schülerinnen und Schüler können

- folgende Schreibform verwenden: Erörterung (freie und textgebundene Erörterung)

(2) Problemstellung

Kerngedanken des Textes und die Absicht des Verfassers herausarbeiten und sich damit kritisch auseinandersetzen. Dabei sprachliche Besonderheiten in ihrer Funktionalität benennen.

Eigene Erfahrungen mit dem Thema einbeziehen.

Hilfloser Verbots-Aktionismus: Alkoholverbot in der Innenstadt

Vielleicht werden die Spötter noch Recht behalten, die meinen, man könne inzwischen als einzig „Grünes“ an Freiburg nur noch die Polizeiuniformen ausmachen. Versteht man unter „grün“ nicht nur „irgendwie öko“, sondern auch tolerant, weltoffen und im wohlverstandenen Sinne freiheitlich, so hat der grüne Lack Freiburgs gestern im Gemeinderat einmal mehr eine tiefe Kerbe erhalten – ironischerweise unter Leitung eines grünen OB und teilweise maßgeblicher Mitwirkung der grünen Gemeinderatsfraktion.

Um was geht es? Nun, zum einen darum, dass der öffentliche Alkoholkonsum in einem Teil der Freiburger Innenstadt von nun an per Polizeiverordnung in den Nächten von Freitag bis Sonntag untersagt ist. Begründet wurde dies im Gemeinderat anhand einer Polizeistatistik, die einen Zusammenhang zwischen Gewaltdelikten in der Innenstadt und Alkoholkonsum nahe legte.

Ob ein solches Verbot überhaupt geeignet ist, die Gewaltdelinquenz zu senken, interessierte den Gemeinderat dabei nicht: Man bewege sich „auf neuem Terrain“, sei nämlich die erste Stadt, die so etwas versuche – und „hoffe“ zunächst einmal nur, dass es etwas nütze (...). Dieses Vorgehen griffen die Unabhängigen Listen (UL) mit einem Vertagungsantrag an und forderten mehr Ursachen- und Wirkungsforschung sowie Einbezug der Erfahrung anderer Städte – Freiburg sei nämlich nur in Baden-Württemberg die erste Stadt, die so etwas versuche; es gebe Erfahrungen in Hamburg und in Bremen. Das alles interessierte den Rest des Gemeinderats mit Ausnahme einer einsamen Gemeinderätin bei den Grünen aber nicht – Vertagungsantrag abgelehnt, Polizeiverordnung nach gutmenschlicher „Wir sind doch alle gegen Gewalt, oder?“ – Diskussion durchgewunken.

Was für einen Schaden die Freiburger Atmosphäre durch dieses Verbot davontragen wird, spielte keine Rolle. Die sich oft als „Toskana Deutschlands“ rühmende Region hat sich wohl noch nie die Frage gestellt, wie sie es eigentlich fände, im Italien-Urlaub mit einem Bußgeld belegt zu werden, weil man auf einem netten Innenstadt-Platz die Chianti-Flasche entkorkt hat.

Aber wer kann schon von Atmosphäre reden, wenn es doch um Gewaltprävention geht? Darum, brave Partygänger vor prügelnden Trunkenbolden zu schützen? Das Argument ist so einfach wie oberflächlich. Zum einen übersieht es, dass man sich auch in Diskotheken kommerziell betrinken kann – vielleicht nicht so billig, aber dennoch. Und zum anderen wird ausgeblendet, dass die entsprechende Polizeiverordnung, wenn überhaupt, einen Verdrängungseffekt zeitigen wird: Dann wird eben außerhalb der Verbotszone „vorgeglüht“, sollte die erweitert werden, eben bei einem Kumpel zu Hause.

Das Problem liegt nicht darin, *wo* viel Alkohol getrunken wird, sondern wenn überhaupt, *dass* zu viel Alkohol getrunken wird. Dem ist nur leider nicht so einfach beizukommen – jedenfalls nicht mit einer schicken 5 Paragraphen langen Polizeiverordnung. Sondern nur mit gründlicher, langatmiger und verständiger Jugend- und Polizeiarbeit.

Der Stadt und der Polizei ist zugutezuhalten, dass sie in diesem Sinne schon vieles tut und auch noch tun will. Warum sie allerdings die repressiven Bedürfnisse einer kurzsichtigen und wirkungslosen law-and-order-Politik auch noch befriedigen zu müssen meint, bleibt verborgen – oder ist eine Bestätigung der oben genannten Spötter.

www.gruenesfreiburg.de/2007/11/21

„Gruenes Freiburg“ Blog Archiv“ Hilfloser Verbotsaktionismus
Verfasser: Thorsten Deppner (thd) vom 25.05.08 aus dem Internet

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Teil I: Texterfassung

Zentrale These

Die Schülerinnen und Schüler benennen die zentrale These dieses Blogs (Alkoholverbot in der Freiburger Innenstadt: „hilfloser Verbots-Aktionismus“ vgl. Überschrift), ohne den Zusammenhang mit dem wirklichen Problem (Jugendliche trinken zu viel Alkohol) herzustellen.

- Aktion Freiburgs
- Haltung des Autors mit Argumenten
- A-Niveau geht formal vor: am Anfang steht die These

Argumentativer Aufbau/Hauptargumente

Der argumentative Aufbau wird zu breit, zum Teil paraphrasierend, wiedergeben. Zwischen dem zentralen Argument (Verbote sind wenig hilfreich, um den Alkoholkonsum Jugendlicher einzuschränken und Gewalt zu verhindern) und stützenden Argumenten (z.B. im Vorfeld keine Ursachen- und Wirkungsforschung / Schaden für das Image der Stadt...) wird kaum unterschieden. Wichtige und unwichtige Argumente werden nicht auseinander gehalten. Hauptargumente werden dargestellt.

Persönliche Erfahrungen überlagern die Analyse.

Das wirkliche Problem (zuviel Alkohol bei Jugendlichen) wird im Zusammenhang nicht pointiert genug hervorgehoben.

Stil und Wortwahl

Die Schülerinnen und Schüler erkennen grundsätzlich die kommentierende Funktion dieses Blogs, in dem ein aktueller Sachverhalt kritisch erläutert und bewertet wird.

Punktuell werden einzelne Kritikpunkte benannt, ohne diese jedoch angemessen einordnen zu können.

Stilmittel des Kommentars werden weniger beachtet, doch wird die ablehnende Haltung des Autors gegenüber einem Alkoholverbot deutlich. Einige wertende Bezeichnungen werden zitiert.

Ironische Passagen

Die Schülerinnen und Schüler erkennen zwar den ironischen Stil (z.B. Freiburg als Hauptstadt einer „grünen“ Politik / Freiburg als Herz der „Toskana Deutschlands“), doch können nicht nachweisen, welche Wirkung die nüchtern vorgebrachten Informationen und die ironisch-bissigen Wendungen für den Leser haben sollen.

Absicht des Textes

Die Absicht des Textes wird im Großen und Ganzen erkannt (Kritik an dem Gemeinderatsbeschluss), der Appell an Stadt und Bürger wird als solcher nur ansatzweise beachtet („gründliche, langatmige und verständige Jugend- und Polizeiarbeit“) und nicht als zentrales Anliegen erkannt.

Teil II: Erörterung

Aufbau der textgebundenen Erörterung

Die textgebundene Erörterung zeigt einen dreiteiligen Aufbau (Überleitung, Hauptteil mit Textanalyse und Erörterung der Argumente im Text sowie Schlussteil).

Deutlich wird, dass im Hauptteil Textanalyse und Erörterung nicht immer klar von einander getrennt sind (z.B. fließen Stellungnahmen in die Analyse mit ein).

Eigene Beispiele, Belege und Erläuterungen für oder wider die Argumente werden nur vereinzelt angeführt.

Der Schlussteil wiederholt Inhalte aus dem Hauptteil bzw. paraphrasiert den Schlussabschnitt des Blogs in einer einseitigen Weise (z.B. „Die Stadt und Polizei wollen ja nur Gutes zum Schutze der Jugendlichen und der Bevölkerung“), die eigene Argumentation ist dürftig, Paraphrase, Sichtweise wird übernommen, die kritische Distanz kommt in formelhaften Wendungen zum Ausdruck.

Eingehen auf Argumente

In der Erörterung wird nur ansatzweise deutlich, auf welches Argument eingegangen wird. Die jeweils vertretene Position ist vorwiegend einseitig (entweder Pro oder Contra).

Der Schreiber lehnt sich an die Argumentation des Blogs an, indem er erweiternd paraphrasiert.

Die Gegenargumentation bleibt formal und setzt willkürlich an einem Beispiel des Textes an.

Eine mangelnde Distanz bestimmt die Argumentation, so dass die Gedanken eher oberflächlich bleiben.

Begründungen, Beispiele und Belege

Die Erörterung ist nur pauschal, z. T. fehlen Begründungen. Nur gelegentlich wird das Argument durch Beispiele erläutert und damit auch belegt. Eigene Erfahrungen fließen nur spärlich mit ein.

Eigene Akzente

Die Schülerinnen und Schüler folgen weitgehend der im Text gegebenen Argumentation, indem sie diese evtl. erweitern bzw. vertiefen.

Überzeugungskraft der Argumente

Die Argumente sind zwar nachvollziehbar, entbehren jedoch der Anschaulichkeit und bleiben eher blass.

Niveaustufe B

Teil I: Texterfassung

Zentrale These

Die Schülerinnen und Schüler erkennen die zentrale These dieses Blogs (Alkoholverbot in der Freiburger Innenstadt: „hilfloser Verbots-Aktionismus, vgl. Überschrift) und machen deutlich, wo das wahre Problem (Jugendliche trinken zu viel Alkohol) liegt.

- reihend wird die Gedankenfolge nachgezeichnet
- Aktion wird als Thema präsentiert
- Zentrales Argument gleichwertig mit anderen Argumenten, es wird keine Gewichtung vorgenommen

Argumentativer Aufbau/Hauptargumente

Das zugrunde liegende Problem wird benannt, ohne den Zusammenhang deutlich zu machen. Die Argumentation des Textes wird zusammengefasst dargelegt, wobei die zentrale These sowie stützende Argumente benannt sind. Eine Schematische Reihung überwiegt noch bis in die Formulierungen (Verbote sind unüberlegte Maßnahmen, die keinesfalls das Hauptproblem in Angriff nehmen. Unüberlegt: z.B. keine Erfahrungswerte aus anderen Großstädten – Widerspruch zur grünen Politik Freiburgs – Schaden am Image der Stadt...)

Das wirkliche Problem (zu viel Alkoholkonsum von Jugendlichen) wird hervorgehoben, ohne jedoch den Zusammenhang zur vorherigen Argumentation deutlich herzustellen.

Wiedergabe der Argumentationsstruktur bleibt in Textnähe, wobei auch illustrierende Beispiele als Argument herangezogen werden.

Stil und Wortwahl

Die kommentierende Funktion dieses Blogs, der einen aktuellen Sachverhalt aus persönlicher Sicht erläutert und bewertet, wird erkannt. Wesentliche Stilmittel des Kommentars (Wertung

durch zahlreiche Attribute, durch metaphorische Ausdrücke und Vergleiche sowie umgangssprachliche Wendungen) werden in ihrer Funktion benannt und am Text belegt.

Einige typische Stilmittel des Blogs (z.B. Ereignisschilderung mit wertenden Bezeichnungen wie „der grüne Lack Freiburgs“ Z. 4 oder „mit Ausnahme einer einsamen Gemeinderätin“ Z. 19) oder der umgangssprachliche Stil (vgl. „brave Partygänger“, prügelnde Trunkenbolde“ Z. 28) werden als Beleg angeführt. Die Funktion wertender Attribute oder die Verwendung von Fragen an den Leser (vgl. Z. 7/27/28) bleiben eher unbeachtet.

Ironische Passagen

Der durchweg ironische Stil in Verbindung mit sachlicher Information wird als Mittel gesehen, um die politische Entscheidung (Alkoholverbot in der Freiburger Innenstadt an Wochenenden) lächerlich zu machen. Sie zeigen, dass dazu insbesondere die Attribute beitragen.

Absicht des Textes

Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass der Blog nicht nur bestimmte Entscheidungen kritisiert, sondern gleichzeitig dem Leser die Augen für das wahre Problem öffnen will (zu viel Alkohol bei Jugendlichen). Der Appell an alle Verantwortlichen wird deutlich hervorgehoben.

Teil II: Erörterung

Aufbau der textgebundenen Erörterung

Der Aufbau der textgebundenen Erörterung zeigt eine klare Dreigliedrigkeit auf: In der Einleitung wird das Thema des Textes (umstrittenes Alkoholverbot in der Freiburger Innenstadt) formuliert.

Die Analyse des Textes und die Erörterung wichtiger Argumente im Text sind deutlich voneinander getrennt. Dem Hauptargument (die Stadt handelt richtig bzw. die Maßnahme ist ineffektiv) werden einige Beispiele aus eigenen Erfahrungen beigelegt.

Im Schlussteil wird die eigene Position nochmals deutlich formuliert. Sie machen einen Vorschlag, wie das Problem seitens der Gesellschaft gelöst werden könnte. (Zusammenhang von Alkoholkonsum Jugendlicher und Gewaltbereitschaft sollte sowohl in Schulen wie in Jugendzentren thematisiert werden).

Der im Text enthaltene Appell wird aufgegriffen, ev. durch konkrete Vorschläge untermauert.

Eingehen auf Argumente

Es wird deutlich, welches Argument Anlass für die Erörterung bietet (z.B. Verbote sind ungeeignet, die Gewaltdelinquenz zu senken Z. 12). Die jeweilige Reaktion bezieht auch gegenteilige Argumente mit ein.

Obwohl nahe am Text werden dennoch eigene Vorstellungen in die Argumentation einbezogen.

Begründungen, Beispiele und Belege

Die Argumente werden weitgehend begründet, durch Beispiele auch aus der eigenen Erfahrung belegt (z.B. Forderung von härteren Verboten / stärkere Kontrollen von Minderjährigen in den Supermärkten...) Beispiele aus der Vorlage werden ausgeweitet.

Eigene Akzente

Eigene Akzente werden gesetzt, indem aus der Perspektive von Betroffenen argumentiert wird (z.B. keine Kontrolle in den Supermärkten / Verbote provozieren deren Missachtung ...).

Überzeugungskraft der Argumente

Die Argumente sind nachvollziehbar und überzeugen durch anschauliche Beispiele. Die Anordnung ist weitgehend sinnvoll.

Niveaustufe C

Teil I: Texterfassung

Zentrale These

Die zentrale These wird deutlich herausgestellt (Alkoholverbot in der Freiburger Innenstadt als „hilfloser Verbots-Aktionismus“ vgl. Überschrift). Dabei wird auf das zugrunde liegende Problem (zu viel Alkoholkonsum bei Jugendlichen) verwiesen, dem mit einem Verbot nicht beizukommen ist.

- Aktion Freiburgs. Anlass
- Haltung des Autors
- Zentrales Argument gegen die Aktion: Eigtl. Problem Jugendalkoholismus wird nicht gelöst → kritische Haltung
- Metaebene: allgemeinere Problem

Argumentativer Aufbau/Hauptargumente

Die Argumentationsstruktur des Textes wird knapp pointiert zusammengefasst, die Hauptargumente sind berücksichtigt, zentrale Punkte werden erkannt. Beispiele, illustrierende Elemente werden dagegen gesetzt, die Funktion einzelner Inhalte im Text wird gesehen und deutlich gemacht (z.B. Freiburgs Initiative als Versuch, dem Problem beizukommen; Diskussion im Freiburger Gemeinderat; Widerstand nur von einer einzigen Gemeinderätin...). Die Argumentationsstruktur wird erfasst und pointiert zusammengefasst formuliert. Argumente werden in ihrer Beziehung zueinander dargestellt und der logische Zusammenhang aufgeschlüsselt: z.B. Das Verbot wird in einem größeren politischen Zusammenhang (Mehrheit der Grünen Partei im Gemeinderat Freiburg /"law-and-order-Politik") gesehen.

Die Lösung des übergeordneten Problems (Zusammenhang von Gewalt und Alkoholexzessen bei Jugendlichen) wird als gesellschaftliche und nicht nur polizeiliche Aufgabe gesehen. („gründliche, langatmige und verständige Jugend- und Polizeiarbeit“). Die Argumentationsstruktur wird mit dem Blick auf das Ganze dargestellt.

Stil und Wortwahl

Die kommentierende Funktion dieses Blogs, der einen aktuellen Sachverhalt aus persönlicher Sicht erläutert und bewertet, wird durch eine sorgfältige Analyse der Stilmittel und Wortwahl herausgearbeitet. Neben der wertenden Funktion der vielen Attribute wird auch gezeigt, wie Wortspiel (z.B. mit der politischen Farbe „grün“ im 1. Abschnitt) und umgangssprachliche Formulierungen (z.B. „nach gutmenschlicher ... Diskussion durchgewunken“ Z. 20f) einen kritischen Standpunkt deutlich machen. Hervorgehoben wird auch die Zuspitzung der Argumentation in den letzten drei Abschnitten des Blogs, der mit dem Wort „Spötter“ endet, mit dem die Glosse im ersten Satz die Haltung des Schreibers widerspiegelt.

Ironische Passagen

Der durchweg ironische Stil des Blogs wird an zahlreichen Beispielen aus dem Text belegt und in seiner Funktion (grüne Politik wird lächerlich gemacht, Entscheidungen verspottet, verantwortungsvolles Handeln ohne erhobenen Zeigefinger angemahnt) differenziert gedeutet. Gleichzeitig werden auch bestimmte Klischees (z.B. „Toskana Deutschlands“) entlarvt. Die Anschaulichkeit der Darstellung wird erkannt, der Leserbezug. z.B. durch Fragen, unterstrichen

Absicht des Textes

Die Absicht des Blogs wird klar formuliert (Kritik, Leserappell, Sachinformation). Gleichzeitig wird betont, dass die aufgestellten Fragen den Leser aufrütteln und Probleme aufgezeigt werden sollen.

Teil II: Erörterung

Aufbau der textgebundenen Erörterung

Die textgebundene Erörterung ist klar strukturiert: Die Einleitung nennt Autor, Titel und Thema des Textes. Sie stellt einen aktuellen Bezug des Themas her (z. B. Immer mehr Jugendliche trinken regelmäßig Alkohol). Die Überleitung ist originell formuliert oder schließt direkt an den Text an (z. B. durch eine Frage in Anknüpfung an ein Argument (z. B. Ist es aber wirklich so?).

Die Analyse des Textes und die Erörterung wichtiger Argumente im Text sind klar voneinander getrennt. Die Wiedergabe der Gedanken und die eigene Auseinandersetzung sind dabei auch sprachlich deutlich getrennt durch die Verwendung des Konjunktivs. Es wird deutlich, welche Argumente der Schüler für seine Erörterung ausgewählt hat, um diese zu widerlegen oder zu vertiefen. (z.B. Freiburger Atmosphäre gewinnt durch das Verbot, denn Theaterbesucher können sich wieder in der Innenstadt aufhalten; dies auch ein Gewinn für die gehobene Gastronomie)

Im Schlussteil wird die eigene Position nicht nur zusammengefasst, sondern darüber hinaus die eigene Haltung zu dem Problem differenziert dargelegt. Auf verwandte Themen wird ausblickend verwiesen das Problem wird in einen größeren Zusammenhang gestellt und diskutiert. (z.B. strenge Regeln in Fußballstadien zur Vermeidung von Gewaltdelikten unter Jugendlichen haben gegriffen).

Eingehen auf Argumente

Die Schülerinnen und Schüler machen deutlich, auf welches Argument (Schwachstellen bzw. besondere Stärken) ihre Erörterung Bezug nimmt (z.B. Stärken: nicht „repressive“ Vorgehensweise ist hilfreich, sondern verantwortungsvolle Erziehungsarbeit; Schwächen: Alkohol als selbstverständlicher Bestandteil unseres Lebens wird zu wenig thematisiert).

Das Problem wird aus unterschiedlicher Perspektive reflektiert. (z.B. Trinkverhalten von Jugendlichen und Gefahr der Sucht).

Begründungen, Beispiele u. Belege

Die Argumente werden vielfach begründet und aus eigenen Erfahrungen durch Beispiele belegt. (Pro: Verstärkung von Kontrollen beim Alkohol-Einkauf; Contra: Verantwortung von Staat, Eltern und Lehrern) Bsp. Entsprechen genau der Argumentationsstelle, Präzisierung der Überlegungen

Eigene Akzente

Die Erörterung setzt bewusst eigene Akzente durch Argumente, die über den Text hinausführen (z.B. Jugendliche sollten selbst durch entsprechende Anleitung Verantwortung übernehmen). Der Aufklärung und Erziehung wird ein hoher Stellenwert eingeräumt. Ein Zusammenhang zwischen Alkoholkonsum und Lebensproblemen (wie z.B. Migrationprobleme, kaputten Familienverhältnissen, Zukunftssorgen) wird aufgezeigt und funktional in die Argumentation integriert.

Überzeugungskraft der Argumente

Die Schülerinnen und Schüler können durch eine klare und anschauliche Formulierung ihre Argumentation überzeugend darlegen. Die Beweise sind immer tragfähig und lebendig formuliert, zum Teil sogar originell.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovativer
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 10

Einen literarischen Text verstehen

März 2011



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Literarische Texte sind komplizierte Muster von Informationsnetzen. Wer sie entschlüsseln will, muss über eine hohe Qualifikation im Bereich der Lesekompetenz verfügen, denn wie bei nicht literarischen Texten wird beim Lesen bereits vorhandenes Wissen aktiviert. Es wird mit dem Wahrgenommenen verbunden und nach den Textsignalen von Wort- und Satzverknüpfungen gefiltert, differenziert und neu kombiniert sowie die Bildung globaler Kohärenz hergestellt. Darüber hinaus fordert das Verstehen literarischer Texte in besonderem Maße auch den reflektierten Umgang mit Mehrdeutigkeit. Dies stellt eine eigene Dimension von Lesekompetenz dar.

Zur Entschlüsselung literarischer Texte trägt zudem domänenspezifisches Sach-, Welt-, Sprach- und Textwissen bei. Da auch Einstellungen und Werthaltungen eine Rolle spielen, sowohl beim Leser als auch im literarischen Werk selbst, gelangt der Rezipient von emotionalem Eingebundensein zu einer „kognitiven Auseinandersetzung mit Fremdheit“ (Kaspar H. Spinner)

Somit verlangt das Erschließen poetischer Texte genaues Lesen sowie die Kenntnis eines entsprechend differenzierten Instrumentariums und die Kompetenz es zielgerichtet anzuwenden.

Literaturunterricht muss deshalb dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler über ein entwickeltes Repertoire an Textaneignungsstrategien verfügen und dieses selbstständig einsetzen. Literarisches Vorwissen sollte curricular über die Jahrgangsstufen aufgebaut werden, denn es geht im Unterricht nicht nur um Vermittlung literarischer Kenntnisse und literarischer Erfahrung, sondern gleichrangig um die Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarische Erfahrungen zu machen.

Wenn man Literatur als simulierten Erfahrungsspielraum auffasst, in dem der Leser fremde Verhaltens- und Denkweisen zu eigenen Erfahrungen in Bezug setzt, bedeutet die Arbeit mit Literatur auch eine Vorbereitung für die Lebenspraxis. Sie regt die Entwicklung von Empathie an, fördert die Ambiguitätstoleranz im Umgang mit Haltungen und Werten und trägt damit in entscheidendem Maß zur Bildung personaler Kompetenz bei.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

LESEN/UMGANG MIT TEXTEN UND MEDIEN

Lesekompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können

- Inhalt und Aussage eines Textes erfassen;
- Mehrdeutigkeit als spezifisches Merkmal von literarischen Texten erkennen.

Umgang mit literarischen und nichtliterarischen Texten

Die Schülerinnen und Schüler können

- die wesentlichen Merkmale literarischer und nichtliterarischer Textarten benennen und ihre Funktion beschreiben;
- Grundbegriffe der Textbeschreibung (auch stilistische und rhetorische Mittel) verwenden;
- wesentliche sprachliche und formale Darstellungsmittel auf Ihre Funktion hin untersuchen.

(2) Problemstellung

Inhalt und Aussage eines literarischen Textes verstehen, seine Intention benennen.

(Gabriele Wohmann: *Ein netter Kerl*)

Gabriele Wohmann: Ein netter Kerl (1978)

Ich habe ja so wahnsinnig gelacht, rief Nanni in einer Atempause. Genau wie du ihn beschrieben hast, entsetzlich.

Furchtbar fett für sein Alter, sagte die Mutter. Er sollte vielleicht Diät essen. Übrigens, Rita, weißt du, ob er ganz gesund ist?

Rita setzte sich gerade und hielt sich mit den Händen am Sitz fest. Sie sagte: Ach, ich glaub schon, dass er gesund ist. Genau wie du es erzählt hast, weich wie ein Molch, wie Schlamm, rief Nanni. Und auch die Hand, so weich.

Aber er hat dann doch auch wieder was Liebes, sagte Milene, doch, Rita, ich finde, er hat was Liebes, wirklich.

Na ja, sagte die Mutter, beschämt fing auch sie wieder an zu lachen; recht lieb, aber doch grässlich komisch. Du hast nicht zuviel versprochen, Rita, wahrhaftig nicht. Jetzt lachte sie laut heraus. Auch hinten im Nacken hat er schon Wammen, wie ein alter Mann, rief Nanni. Er ist ja so fett, so weich, so weich! Sie schnaubte aus der kurzen Nase, ihr kleines Gesicht sah verquollen aus vom Lachen.

Rita hielt sich am Sitz fest. Sie drückte die Fingerkuppen fest ans Holz.

Er hat so was Insichruhendes, sagte Milene. Ich find ihn so ganz nett, Rita, wirklich, komischerweise.

Nanni stieß einen winzigen Schrei aus und warf die Hände auf den Tisch; die Messer und Gabeln auf den Tellern klirrten.

Ich auch, wirklich, ich find ihn auch nett, rief sie. Könnt ihn immer ansehen und mich ekeln.

Der Vater kam zurück, schloss die Esszimmertür, brachte kühle nasse Luft mit herein. Er war ja so ängstlich, dass er seine letzte Bahn noch kriegt, sagte er. So was von ängstlich.

Er lebt mit seiner Mutter zusammen, sagte Rita. Sie platzten alle heraus, jetzt auch Milene. Das Holz unter Ritas Fingerkuppen wurde klebrig. Sie sagte: Seine Mutter ist nicht ganz gesund, soviel ich weiß.

Das Lachen schwoll an, türmte sich vor ihr auf, wartete und stürzte sich dann herab, es spülte über sie weg und verbarg sie: lang genug für einen kleinen schwachen Frieden. Als erste brachte die Mutter es fertig, sich wieder zu fassen.

Nun aber Schluss, sagte sie, ihre Stimme zitterte, sie wischte mit einem Taschentuchklümpchen über die Augen und die Lippen. Wir können ja endlich mal von was anderem reden.

Ach, sagte Nanni, sie seufzte und rieb sich den kleinen Bauch, ach ich bin erledigt, du liebe Zeit. Wann kommt die große fette Qualle denn wieder, sag, Rita, wann denn? Sie warteten alle ab.

Er kommt von jetzt an oft, sagte Rita. Sie hielt den Kopf aufrecht.

Ich habe mich verlobt mit ihm.

Am Tisch bewegte sich keiner. Rita lachte versuchsweise und dann konnte sie es mit großer Anstrengung lauter als die anderen, und sie rief: Stellt euch das doch bloß mal vor: mit ihm verlobt! Ist das nicht zum Lachen!

Sie saßen gesittet und ernst und bewegten vorsichtig Messer und Gabeln.

He, Nanni, bist du mir denn nicht dankbar, mit der Qualle hab ich mich verlobt, stell dir das doch mal vor!

Er ist ja ein netter Kerl, sagte der Vater. Also höflich ist er, das muss man ihm lassen.

Ich könnte mir denken, sagte die Mutter ernst, dass er menschlich angenehm ist, ich meine, als Hausgenosse oder so, als Familienmitglied.

Er hat keinen üblen Eindruck auf mich gemacht, sagte der Vater.

Rita sah sie alle behutsam dasitzen, sie sah gezähmte Lippen. Die roten Flecken in den Gesichtern blieben noch eine Weile. Sie senkten die Köpfe und aßen den Nachtisch.

Gabriele Wohmann, *Habgier. Erzählungen*

Wörterklärungen

Wamme (Z.12) – Hängefalte zwischen Kehle und Brust

(3) Niveaubeschreibung

Inhalt und Thema

Niveaustufe A

Die Schülerinnen und Schüler haben die Kommunikationssituation und die Beziehungen zwischen den Figuren erfasst, differenzieren aber nicht zwischen den Schattierungen der Ablehnung. Sie sehen den Umschlag von Spott zu Betretenheit im Gespräch, beschreiben aber nur die äußere Handlung, ohne die Bedeutung zu erfassen. Bei der Benennung des Themas bleiben sie ebenfalls auf der Handlungsebene, wenn sie hauptsächlich auf die Oberflächlichkeit im Umgang und bei der Bewertung anderer Menschen hinweisen (z.B. „Beurteilung von Menschen nach dem Äußeren“)

Niveaustufe B

Der Umbruch in der Gesprächssituation rückt stärker in den Blick, die Schülerinnen und Schüler unterscheiden verschiedene Schattierungen des Verhaltens im Gespräch vor Bekanntgabe der Verlobung und in den Reaktionen darauf. Als Thema wird nicht nur oberflächliches Verhalten der Gesprächsteilnehmer, sondern auch Verlogenheit im Umgang miteinander festgestellt. Damit bleiben die Schülerinnen und Schüler noch nahe an der Erzählhandlung ohne die allgemeine Bedeutung dieser Kurzgeschichte und ihren Zeitbezug zu benennen.

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler charakterisieren präzise den Mittelpunkt der Kurzgeschichte: eine familiäre Gesprächssituation über einen Gast, die eine plötzliche Wendung von arrogantem Spott zu Betretenheit erfährt. Sie erkennen, dass die Familienmitglieder anschließend krampfhaft versuchen, ihre Urteile zu beschönigen. Die Schüler betonen die Unmenschlichkeit eines Verhaltens, das Menschen nur nach Äußerlichkeiten bewertet und rücksichtslos über Gefühle anderer hinweggeht. Als Thema der Kurzgeschichte mit ihrem spezifischen Zeitbezug benennen sie gestörte menschliche Beziehungen, die sich in einem verlogenen Miteinander und aggressivem Verhalten niederschlagen.

Struktur des Textes

Niveaustufe A

Es liegt weitgehend eine inhaltliche Beschreibung vor. Die zweiteilige Struktur wird benannt, aber nicht präzise nachgewiesen.

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler erkennen einen steigenden Aufbau der Handlung bis zur Bekanntgabe der Verlobung und benennen den zweiteiligen Aufbau. Ansatzweise wird auch die Funktion (Überraschung für den Leser) in den Blick genommen.

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass der Leser durch die überwiegend dialogische Struktur unmittelbar am Geschehen teilnimmt. Deutlich wird der Erzählerbericht am Ende genannt, wenn die Situation für die Figuren peinlich wird und sie schweigen.

Bei der dialogischen Szene erkennen sie drei Teile:

1. die Dominanz Nannis, Spannungssteigerung (Wer ist „er“?)
2. Wendepunkt, Enthüllung
3. Reaktion der Familie

Überschrift

Niveaustufe A

Die Schülerinnen und Schüler verweisen auf die ironische Haltung, die durch die Beziehung von Überschrift zum Text entsteht, können sie aber nicht präzise begründen. Die Bedeutungen von „Kerl“ und „nett“ werden nicht analysiert und auf das Gesprächsverhalten der Figuren bezogen.

Niveaustufe B

Ausgehend von der Bedeutung des Wortes „nett“ kommen die Schülerinnen und Schüler zu einer Analyse des Gesprächsverhaltens der Familie und decken damit die Bewertung des Gastes als eines bedeutungslosen Menschen auf.

Niveaustufe C

Die Funktion der Überschrift, Neugier und Erwartung zu wecken, wird erkannt. Die Ambiguität des Attributes „nett“ im Zusammenhang mit „Kerl“ wird gesehen und auf seine Wiederholung im Text hingewiesen. Das Attribut wird weniger als Versuch der Relativierung von Kritik beschrieben, sondern vor allem als Ausdruck der vernichtenden Kritik an dem jungen Mann im ersten Teil des Gesprächs beschrieben.

Der Gast erscheint somit in der Bewertung der Familie bestenfalls als ein uninteressantes Neutrum, dessen Name nicht fällt, von dem nur in der dritten Person Singular („er“) die Rede ist.

Die Figuren*Niveaustufe A*

Die Beschreibung enthält nur eine vage Figurenbeschreibung. Das Gespräch wird inhaltlich nachgezeichnet, der Erzählerbericht erwähnt. Die Schülerinnen und Schüler benennen bei der Figurenkonstellation zwei Parteien (Rita und der Rest der Familie).

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Zweiteilung der Figurenkonstellation. Sie charakterisieren durch punktuelle Gesprächsanalyse die Figuren und weisen auf die Sonderstellung des Vaters hin. („beschwichtigt“, „beschönigt“). Rita wird – sinngemäß – als Opfer beschrieben.

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten die Figurenzeichnung auf der Grundlage einer Gesprächsanalyse sowie der Charakterisierung durch den Erzählerbericht. (Verhalten und Körperhaltung der Figuren) Sie deuten die Beziehung zwischen den beiden Parteien als Täter-Opfer-Verhältnis (der Rest der Familie gegen Rita). Sie berücksichtigen dabei die Rolle des Erzählers, der aus Ritas Perspektive berichtet: „Das Lachen schwoll an, türmte sich vor ihr auf, ... Z. 24ff) und den Leser damit lenkt (Wirkung: Sympathie mit Rita). Sie sehen den Rollentausch nach der Bekanntgabe der Verlobung und die Dominanz Ritas im Schlussteil.

Erzähler*Niveaustufe A*

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben formal den Erzählerbericht als Merkmal der Kurzgeschichte. Ansatzweise wird die szenische Darstellung als lebendige Beschreibung genannt.

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler deuten die Darstellungsweise als sachlichen Berichtstil, der auf jede Wertung verzichtet. Sie beziehen ihn auf die scheinbar objektive Präsentation des Geschehens.

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden zwischen dem personalen Erzählverhalten (z.B. Übernahme der Perspektive Ritas) und einer grundsätzlich beobachtenden Erzählhaltung und benennen deren Funktion: Der Leser gewinnt Einblick in das Innere der Figuren und deren Beziehungen. Er durchschaut die rücksichtslose Haltung von Menschen im Umgang miteinander, die nicht zu einer ehrlichen Beziehung finden.

Sprache, Stil*Niveaustufe A*

Der umgangssprachliche Dialog wird in seiner Funktion erkannt („Alltagsnähe“, „Lebendigkeit“). Daraus wird stellenweise eine Beschreibung des Verhaltens der Figuren abgeleitet. Punktuell gelangen sie zu einer Deutung des Stils. (Nannis grober Sprachstil als Ausdruck einer derben Persönlichkeit)

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler sehen die Funktionalität des lebendigen alltagssprachlichen Dialogs und charakterisieren durch punktuelle Gesprächsanalyse die einzelnen Figuren. Dadurch wird in groben Zügen die Entwicklung ihres Verhaltens gezeichnet und der Umschlag von Arroganz zu Beschämung verdeutlicht.

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler leiten aus der Lebendigkeit und Authentizität des umgangssprachlich gehaltenen Dialogs die Befindlichkeit der Figuren (z.B. Ablehnung bzw. Aggression, Beschämung, Hilflosigkeit, Verstörtheit), ihr Verhältnis zueinander und wesentliche Charakterzüge ab. (z.B. Derbheit von Nanni, harmoniebetontes Verhalten des Vaters)

Gesellschaftliche Bezüge*Niveaustufe A*

Die Schülerinnen und Schüler stellen einen Zusammenhang zwischen eigenen Erfahrungen und dem Geschehen im Text her.

Niveaustufe B

Es wird nicht nur eine Beziehung zur eigenen Erfahrung hergestellt, sondern auch zu allgemeinen Phänomenen in der Gesellschaft. (oberflächliche Beziehungen), die kritisch gesehen werden.

Niveaustufe C

Die Schülerinnen und Schüler sehen einen Zusammenhang zu Tendenzen der modernen Gesellschaft, wie Beziehungslosigkeit, Aggressivität im Umgang, mangelnde Sensibilität miteinander, Kälte.

Textsorte Kurzgeschichte*Niveaustufe A*

Der Text wird der Textsorte Kurzgeschichte zugeordnet. Einige Textmerkmale werden ohne funktionalen Bezug aufgezählt. (z.B. offener Anfang, offener Schluss, Kürze des Textes)

Niveaustufe B

Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Textsorte, begründen einzelne Merkmale mit ihrer Funktionalität im Text. (z.B. offener Schluss: Anregung zum Nachdenken)

Niveaustufe C

Charakteristika der Kurzgeschichte werden herausgearbeitet, wie z.B. offener Anfang/Schluss, Ausschnitt aus dem Leben weniger Figuren in einer bestimmten Zeit, besondere Begebenheit, beschränkter Handlungsumfang, knappe Figurenzeichnung mit Betonung einiger relevanter Züge. Dabei wird die Funktionalität in den Blick genommen: z.B. die Beziehungen der Figuren als Ausdruck einer kritischen Haltung der Autorin zu bestimmten gesellschaftlichen Tendenzen der Entstehungszeit.

<i>Niveaustufe A</i>	<i>Niveaustufe B</i>	<i>Niveaustufe C</i>
<p>Inhalt und Thema</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler haben die Kommunikationssituation und die Beziehungen zwischen den Figuren erfasst, differenzieren aber nicht zwischen den Schattierungen der Ablehnung. Sie sehen den Umschlag von Spott zu Betretenheit im Gespräch, beschreiben aber nur die äußere Handlung, ohne die Bedeutung zu erfassen. Bei der Benennung des Themas bleiben sie ebenfalls auf der Handlungsebene, wenn sie hauptsächlich auf die Oberflächlichkeit im Umgang und bei der Bewertung anderer Menschen hinweisen (z.B. „Beurteilung von Menschen nach dem Äußeren“).</p>	<p>Inhalt und Thema</p> <p>Der Umbruch in der Gesprächssituation rückt stärker in den Blick, die Schülerinnen und Schüler unterscheiden verschiedene Schattierungen des Verhaltens im Gespräch vor Bekanntgabe der Verlobung und in den Reaktionen darauf. Als Thema wird nicht nur oberflächliches Verhalten der Gesprächsteilnehmer, sondern auch Verlogenheit im Umgang miteinander festgestellt. Damit bleiben die Schülerinnen und Schüler noch nahe an der Erzählhandlung ohne die allgemeine Bedeutung dieser Kurzgeschichte und ihren Zeitbezug zu benennen.</p>	<p>Inhalt und Thema</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler charakterisieren präzise den Mittelpunkt der Kurzgeschichte: eine familiäre Gesprächssituation über einen Gast, die eine plötzliche Wendung von arrogantem Spott zu Betretenheit erfährt. Sie erkennen, dass die Familienmitglieder anschließend krampfhaft versuchen, ihre Urteile zu beschönigen. Die Schüler betonen die Unmenschlichkeit eines Verhaltens, das Menschen nur nach Äußerlichkeiten bewertet und rücksichtslos über Gefühle anderer hinweggeht. Als Thema der Kurzgeschichte mit ihrem spezifischen Zeitbezug benennen sie gestörte menschliche Beziehungen, die sich in einem verlogenen Miteinander und aggressivem Verhalten niederschlagen.</p>
<p>Struktur des Textes</p> <p>Es liegt weitgehend eine inhaltliche Beschreibung vor. Die zweiteilige Struktur wird benannt, aber nicht präzise nachgewiesen.</p>	<p>Struktur des Textes</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler erkennen einen steigernden Aufbau der Handlung bis zur Bekanntgabe der Verlobung und benennen den zweiteiligen Aufbau. Ansatzweise wird auch die Funktion (Überraschung für den Leser) in den Blick genommen.</p>	<p>Struktur des Textes und seine Funktion</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass der Leser durch die überwiegend dialogische Struktur unmittelbar am Geschehen teilnimmt. Deutlich wird der Erzählerbericht am Ende genannt, wenn die Situation für die Figuren peinlich wird und sie schweigen.</p> <p>Bei der dialogischen Szene erkennen sie drei Teile:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. die Dominanz Nannis, Spannungssteigerung (Wer ist „er“?) 2. Wendepunkt, Enthüllung 3. Reaktion der Familie

<p>Überschrift</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler verweisen auf die ironische Haltung, die durch die Beziehung von Überschrift zum Text entsteht, können sie aber nicht präzise begründen. Die Bedeutungen von „Kerl“ und „nett“ werden nicht analysiert und auf das Gesprächsverhalten der Figuren bezogen.</p>	<p>Überschrift</p> <p>Ausgehend von der Bedeutung des Wortes „nett“ kommen die Schülerinnen und Schüler zu einer Analyse des Gesprächsverhaltens der Familie und decken damit die Bewertung des Gastes als eines bedeutungslosen Menschen auf.</p>	<p>Überschrift</p> <p>Die Funktion der Überschrift, Neugier und Erwartung zu wecken, wird erkannt. Die Ambiguität des Attributes „nett“ im Zusammenhang mit „Kerl“ wird gesehen und auf seine Wiederholung im Text hingewiesen. Das Attribut wird weniger als Versuch der Relativierung von Kritik beschrieben, sondern vor allem als Ausdruck der vernichtenden Kritik an dem jungen Mann im ersten Teil des Gesprächs beschrieben.</p> <p>Der Gast erscheint somit in der Bewertung der Familie bestenfalls als ein uninteressantes Neutrum, dessen Name nicht fällt, von dem nur in der dritten Person Singular („er“) die Rede ist.</p>
<p>Die Figuren</p> <p>Die Beschreibung enthält nur eine vage Figurenbeschreibung. Das Gespräch wird inhaltlich nachgezeichnet, der Erzählerbericht erwähnt. Die Schülerinnen und Schüler benennen bei der Figurenkonstellation zwei Parteien (Rita und der Rest der Familie).</p>	<p>Die Figuren</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Zweiteilung der Figurenkonstellation. Sie charakterisieren durch punktuelle Gesprächsanalyse die Figuren und weisen auf die Sonderstellung des Vaters hin. („beschwichtigt“, „beschönigt“). Rita wird – sinngemäß – als Opfer beschrieben.</p>	<p>Die Figuren</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten die Figurenzeichnung auf der Grundlage einer Gesprächsanalyse sowie der Charakterisierung durch den Erzählerbericht. (Verhalten und Körperhaltung der Figuren) Sie deuten die Beziehung zwischen den beiden Parteien als Täter-Opfer-Verhältnis (der Rest der Familie gegen Rita). Sie berücksichtigen dabei die Rolle des Erzählers, der aus Ritas Perspektive berichtet: „Das Lachen schwoll an, türmte sich vor ihr auf, ... Z. 24ff) und den Leser damit lenkt (Wirkung: Sympathie mit Rita). Sie sehen den Rollentausch nach der Bekanntgabe der Verlobung und die Dominanz Ritas im Schlussteil.</p>
<p>Erzähler</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler beschreiben formal den Erzählerbericht als Merkmal der Kurzgeschichte. Ansatzweise wird die szenische Darstellung als lebendige Beschreibung genannt.</p>	<p>Erzähler</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler deuten die Darstellungsweise als sachlichen Berichtstil, der auf jede Wertung verzichtet. Sie beziehen ihn auf die scheinbar objektive Präsentation des Geschehens.</p>	<p>Erzähler</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden zwischen dem personalen Erzählverhalten (z.B. Übernahme der Perspektive Ritas) und einer grundsätzlich beobachtenden Erzählhaltung und benennen deren Funktion: Der Leser gewinnt Einblick in das</p>

		Innere der Figuren und deren Beziehungen. Er durchschaut die rücksichtslose Haltung von Menschen im Umgang miteinander, die nicht zu einer ehrlichen Beziehung finden.
Sprache, Stil Der umgangssprachliche Dialog wird in seiner Funktion erkannt („Alltagsnähe“, „Lebendigkeit“). Daraus wird stellenweise eine Beschreibung des Verhaltens der Figuren abgeleitet. Punktuell gelangen sie zu einer Deutung des Stils. (Nannis grober Sprachstil als Ausdruck einer derben Persönlichkeit)	Sprache, Stil Die Schülerinnen und Schüler sehen die Funktionalität des lebendigen alltagssprachlichen Dialogs und charakterisieren durch punktuelle Gesprächsanalyse die einzelnen Figuren. Dadurch wird in groben Zügen die Entwicklung ihres Verhaltens gezeichnet und der Umschlag von Arroganz zu Beschämung verdeutlicht.	Sprache, Stil Die Schülerinnen und Schüler leiten aus der Lebendigkeit und Authentizität des umgangssprachlich gehaltenen Dialogs die Befindlichkeit der Figuren (z.B. Ablehnung bzw. Aggression, Beschämung, Hilflosigkeit, Verstörtheit), ihr Verhältnis zueinander und wesentliche Charakterzüge ab. (z.B. Derbheit von Nanni, harmoniebetontes Verhalten des Vaters)
Gesellschaftliche Bezüge Die Schülerinnen und Schüler stellen einen Zusammenhang zwischen eigenen Erfahrungen und dem Geschehen im Text her.	Gesellschaftliche Bezüge Es wird nicht nur eine Beziehung zur eigenen Erfahrung hergestellt, sondern auch zu allgemeinen Phänomenen in der Gesellschaft. (oberflächliche Beziehungen), die kritisch gesehen werden.	Gesellschaftliche Bezüge Die Schülerinnen und Schüler sehen einen Zusammenhang zu Tendenzen der modernen Gesellschaft, wie Beziehungslosigkeit, Aggressivität im Umgang, mangelnde Sensibilität miteinander, Kälte.
Textsorte Kurzgeschichte Der Text wird der Textsorte Kurzgeschichte zugeordnet. Einige Textmerkmale werden ohne funktionalen Bezug aufgezählt. (z.B. offener Anfang, offener Schluss, Kürze des Textes)	Textsorte Kurzgeschichte Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Textsorte, begründen einzelne Merkmale mit ihrer Funktionalität im Text. (z.B. offener Schluss: Anregung zum Nachdenken)	Textsorte Kurzgeschichte Charakteristika der Kurzgeschichte werden herausgearbeitet, wie z.B. offener Anfang/Schluss, Ausschnitt aus dem Leben weniger Figuren in einer bestimmten Zeit, besondere Begebenheit, beschränkter Handlungsumfang, knappe Figurenzeichnung mit Betonung einiger relevanter Züge. Dabei wird die Funktionalität in den Blick genommen: z.B. die Beziehungen der Figuren als Ausdruck einer kritischen Haltung der Autorin zu bestimmten gesellschaftlichen Tendenzen der Entstehungszeit.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 10

Fachsprachliche Texte analysieren

Februar 2005



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkung

Die fachsprachliche Kommunikation ist nicht nur Bestandteil des beruflichen Lebens, sondern prägt zunehmend die gesellschaftliche Kommunikation. Um kompetent kommunizieren zu können, ist es wichtig, die Besonderheiten und Konventionen fachlicher Kommunikation zu kennen. Die Analyse von Fachtexten macht die jungen Menschen mit den Möglichkeiten und Formen fachsprachlicher Kommunikation vertraut und sensibilisiert sie für Probleme, die aus dem Gebrauch von Fachsprache erwachsen können, wie z. B. Unverständlichkeit, Sprachbarrieren, Sprachlosigkeit und Missbrauch von Fachsprache.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Fach- und Gruppensprachen

Die Schülerinnen und Schüler können

- lexikalische, syntaktische und stilistische Besonderheiten fachsprachlicher Texte erkennen, beschreiben und erklären;
- Fachsprachen und Standardsprache und deren spezifische Verwendung unterscheiden;
- den Inhalt einfacher Fachtexte erschließen;
- die Leistung semantischer und syntaktischer Strukturen und sprachlich-stilistischer Mittel in unterschiedlichen Texten beschreiben und beurteilen.

(2) Problemstellung

Lexikalische, syntaktische und stilistische Analyse eines einfachen fachsprachlichen Textes

Wer bei Unglücksfällen oder gemeiner Gefahr oder Not nicht Hilfe leistet, obwohl dies erforderlich und ihm den Umständen nach zuzumuten, insbesondere ohne erhebliche eigene Gefahr und ohne Verletzung anderer wichtiger Pflichten möglich ist, wird mit Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr oder mit Geldstrafe bestraft.

Die Analyse des Paragraphen 323c des Strafgesetzbuches (StGB) regt zur gedanklichen Auseinandersetzung mit dem Problem der unterlassenen Hilfeleistung an.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Der Text wird dem juristischen Fachbereich (z.B. Rechtssprache, Gerichtssprache, Juristensprache, Gesetzestext) zugeordnet.

Die Fachbegriffe („gemeine Not“, „gemeine Gefahr“) werden genannt, ihre Funktion in allgemeiner Weise erläutert (z.B. Sie dienen der Präzision bzw. der schnellen und erfolgreichen Verständigung zwischen Fachleuten).

Die Analyse der syntaktischen Struktur des Satzes konzentriert sich auf auffällige Merkmale (Länge des Satzes, Hypotaxe, Aufzählungen bzw. Häufigkeit von „und“ bzw. „oder“).

Die Sachlichkeit des Stils wird erkannt.

Der Zusammenhang zwischen den sprachlichen Besonderheiten des Gesetzestextes und der Notwendigkeit einer klaren und vollständigen Beschreibung der Umstände, unter denen jemand sich der unterlassenen Hilfeleistung schuldig macht, wird knapp umrissen.

Niveaustufe B

Der Text wird klar als Gesetzestext erkannt.

Die Fachbegriffe („gemeine Not“, „gemeine Gefahr“) werden genannt und umschrieben (z.B. mit die Allgemeinheit betreffend), ihre Funktion erläutert (z.B. Notwendigkeit einer klaren und eindeutigen Benennung).

Die wesentlichen syntaktischen Besonderheiten (komplexer Satzbau bzw. Hypotaxe, Aufzählungen auch mit mehr als zwei Gliedern, Häufung von Substantiven, Häufung von Adverbialen) werden korrekt beschrieben.

Die Sachlichkeit des Gesetzestextes wird erkannt.

Die Erläuterung der sprachlichen und stilistischen Besonderheiten macht deutlich, dass im Gesetzestext der Tatbestand der unterlassenen Hilfestellung genau bestimmt („bei Unglücksfällen oder gemeiner Gefahr oder gemeiner Not“) und durch die Nennung aller Umstände und Bedingungen („erforderlich“, „zuzumuten“, „ohne erhebliche eigene Gefahr...“) klar eingegrenzt wird.

Niveaustufe C

Der Text wird klar als Gesetzestext erkannt, sein Zweck bzw. sein Inhalt mit eigenen Worten (z.B. gesetzliche Verpflichtung zur Hilfeleistung) umrissen.

Die Fachbegriffe werden anschaulich erläutert (z.B. „gemeine Gefahr“, „gemeine Not“: wenn nicht nur ein Einzelner, sondern die Allgemeinheit betroffen ist; eine konkrete Gefahr für eine unbestimmte Zahl von Menschen oder zahlreiche Sachen von hohem Wert, z.B. Überschwemmung, Brände, Naturkatastrophen).

Neben den wesentlichen lexikalischen und syntaktischen Besonderheiten wird auch weniger Auffälliges bemerkt (z.B. Fehlen fremdsprachlicher Begriffe, besondere Bedeutung von Wörtern aus der Standardsprache, z.B. „gemein“, altertümlicher Stil).

Neben der Sachlichkeit wird auch die hohe Abstraktionsebene des Textes gesehen und erklärt.

Die sprachlichen Besonderheiten werden präzise auf die Verbindlichkeit des Inhalts bzw. die Funktion des Gesetzestextes (genaue Bestimmung bzw. klare Eingrenzung sowohl der kriminalisierten Tat und der Tatumstände als auch deren Folgen; Abschreckung, Warnung) bezogen.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 10

Literarische Charakteristik

Februar 2005



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkung

Die Charakterisierung einer literarischen Figur ist eine wichtige schulische Aufsatzform, welche die ästhetische Kompetenz und die Fähigkeit zum Selbstaussdruck fördert sowie ganz allgemein zur Menschenkenntnis beiträgt. Voraussetzungen für die anschauliche und zusammenhängende Darstellung einer Figur sind der Einsatz differenzierter Lesestrategien und Schreibtechniken. Dabei werden inhaltlich-fachliche, methodische und personale Kompetenzen wie z. B. Empathiefähigkeit und Identifikationsvermögen gefördert.

Die literarische Charakteristik kann als Vorstufe zum Interpretieren oder als Bestandteil einer Interpretation begriffen werden.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards**Beschreibung und Interpretation von Texten**

Die Schülerinnen und Schüler können

- literarische Figuren charakterisieren und Figurenkonstellationen analysieren;
- Gestaltungsmittel in poetischen und nichtpoetischen Texten untersuchen;
- Techniken des Zitierens und des referierenden Sprechens sinnvoll einsetzen.

Informieren

Die Schülerinnen und Schüler können

- die Informationen zielgerecht prüfen, bewerten und auswählen.

Lesekompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können

- Inhalt und Aussage eines Textes erfassen.

(2) Problemstellung

Charakteristik des Lehrers Can in Max Frischs Drama ‚Andorra‘.

(3) Niveaubeschreibung*Niveaustufe A*

- Einige wichtige äußere und innere Merkmale der Figur werden erkannt und additiv dargestellt.
- Wesentliche Stationen der Lebensgeschichte des Lehrers Can werden situationsbezogen beschrieben.
- Die Ebenen seines Denkens, Sprechens und Verhaltens in bestimmten Situationen werden grundsätzlich unterschieden.
- Die Lebenslüge Cans wird erkannt.
- Zum Beleg werden einige Textstellen angeführt; die Zitiertechnik ist weitgehend korrekt.
- Die Charakteristik folgt in ihrem Aufbau wichtigen Kriterien (z. B. äußere Erscheinung und Wesensmerkmale).
- Fachsprachliche Grundbegriffe werden verwendet, der Sprachstil ist eher einfach und nicht frei von umgangssprachlichen Wendungen.

Niveaustufe B

- Wesentliche äußere und innere Merkmale der Figur werden erkannt und im Zusammenhang dargestellt.
- Die Gebrochenheit der Figur des Lehrers Can wird aus seiner Lebensgeschichte hergeleitet und auf sein Verhalten bezogen.

-
- Widersprüche zwischen Denken, Reden und Verhalten werden aufgedeckt.
 - Die Lebenslüge Cans und ihre Auswirkungen auf ihn selbst und seine Umgebung werden dargestellt.
 - Zum Beleg werden aussagekräftige Textstellen angeführt; die Zitiertechnik wird beherrscht.
 - Der Aufbau der Charakteristik zeigt eine klare Struktur.
 - Die sprachliche Darstellung spiegelt Sicherheit auch in der Verwendung fachsprachlicher Begriffe wider.

Niveaustufe C

- Wesentliche äußere und innere Merkmale der Figur werden erkannt und im Zusammenhang differenziert dargestellt; dabei wird insbesondere auch Widersprüchliches und Problematisches herausgearbeitet.
- Die Gebrochenheit des Lehrers Can und seine problematischen Beziehungen zu anderen Menschen werden aus seiner Lebensgeschichte und den Äußerungen anderer Figuren hergeleitet.
- Widersprüche zwischen Denken, Reden und Verhalten werden analysiert; daraus wird ein komplexes Charakterbild abgeleitet.
- Die Lebenslüge Cans wird in ihren Auswirkungen auf ihn selbst und seine Umgebung dargestellt und beurteilt.
- Zum Beleg wird eine Vielzahl aussagekräftiger Textstellen angeführt; die Zitate werden auch in den Gang der Argumentation eingebettet.
- Die Charakteristik zeigt einen klaren und zielgerichteten Aufbau, aus dem sich das Ganze der Person erschließt.
- Die Charakteristik zeigt ein differenziertes und flexibles Ausdrucksvermögen einschließlich der sicheren Verwendung fachsprachlicher Begriffe.

Bildungsplan 2004

Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Klasse 10

Präsentation

Juli 2004



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkung

Mit der Fähigkeit, anderen Menschen einen Sachverhalt kurz, prägnant, strukturiert und verständlich darzulegen, erwerben Schülerinnen und Schüler Schlüsselqualifikationen, die für lebenslanges Lernen und das spätere Bestehen in Beruf und Gesellschaft wichtig sind. Sie erhöhen ihre Sprachkompetenz, gehen produktiv mit ihren Ängsten, sich vor anderen sprachlich zu präsentieren um und können Sachverhalte visualisieren. An jede Präsentation sollte sich eine Gesprächsrunde anschließen, in der der/die Vortragende zeigen kann, dass er/sie das Thema beherrscht, wenn adäquat und flexibel auf Zuhörerfragen eingegangen wird oder die eigene Meinung reflektiert vertreten wird. Somit trägt die Übung in praktischer Rhetorik zur Förderung der Personalkompetenz bei.

Es ist freigestellt, ob Informationen zusätzlich in einem Handout zusammengestellt werden.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Sie [die Schülerinnen und Schüler] erlernen die Grundlagen einer praxisbezogenen Rhetorik sowie einer sachangemessenen und mediengerechten Präsentation.

SPRECHEN

Praktische Rhetorik

Die Schülerinnen und Schüler können

- verschiedene Vortrags- und Präsentationstechniken und -formen (Vortrag/Referat, auch Gruppenreferat, Thesenpapier, computergesteuerte Präsentation) funktional einsetzen. Sie achten dabei auch auf Gestik, Mimik und Körpersprache.

(2) Problemstellung

Ein Thema präsentieren, wichtige Aspekte visualisieren

Stadtportrait: Erstellt für eure Austauschpartnerinnen und -partner ein Portrait eurer Heimatstadt. Beschränkt die Präsentation auf die Dauer von 15-20 Minuten.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Inhalt

Es gelingt, das Thema in wichtigen Aspekten darzustellen und relevante Aspekte zu nennen. Die Informationen sind meistens sachlich richtig, mitunter teilweise ungenau. Das Thema wird überwiegend verständlich und in angemessenem Umfang dargelegt.

Dabei zeigt sich, dass das verwendete Material weitgehend selbstständig verarbeitet wurde.

Gliederung

Die Präsentation enthält am Anfang eine Inhaltsübersicht und eine dem Thema entsprechende Gliederung. Die Materialien (z.B. Folien) sind zugeordnet. Einleitung und Schluss sind erkennbar.

Visualisierung

Material und Text stehen in den wichtigen Aspekten im richtigen Verhältnis zueinander.

In zentralen Aspekten erfüllt das Material die Funktion der Veranschaulichung (die Darstellung ist zu knapp oder es wird für das Verständnis Überflüssiges erwähnt).

Alle Folien sind einheitlich und übersichtlich gestaltet und erhöhen die Verständlichkeit.

Die Textmenge und die Textgestaltung dienen der Übersichtlichkeit (Stichwörter, Zeilenmenge, Schriftart, -größe, -schnitt).

Der Text ist fehlerfrei und den Schreibkonventionen entsprechend gestaltet.

Vortragstechnik

Der Vortrag wird anhand von Stichworten gehalten und nicht abgelesen. Der/Die Vortragende spricht meistens klar und verständlich und hat Bezug zu den Zuhörenden (Blickkontakt). Die Körpersprache unterstützt den Vortrag.

Zeitvorgaben werden weitgehend eingehalten.

Informationen können in einem „Handout“ zusammengestellt sein.

Gesprächsfähigkeit

Fragen werden nicht immer sicher beantwortet, größere Wissenslücken sind jedoch nicht erkennbar.

*Niveaustufe B***Inhalt**

Es gelingt, das Thema in den wichtigsten Aspekten darzustellen. Die Informationen sind sachlich richtig und werden genau ausgeführt. Das Thema wird überwiegend verständlich und in einem angemessenen Umfang dargelegt. Der Vortrag zeigt, dass das verwendete Material selbstständig verarbeitet wurde.

Gliederung

Die Präsentation enthält am Anfang eine Inhaltsübersicht und ist dem Thema entsprechend gegliedert. Die Materialien (z.B. Folien) werden übersichtlich zugeordnet.

Einleitung und Schluss sind funktional.

Visualisierung

Material und Text stehen im richtigen Verhältnis zueinander.

Das Material erfüllt die Funktion der Veranschaulichung nicht immer (es ist zu knapp oder für das Verständnis Überflüssiges wird erwähnt). Alle Folien sind einheitlich und übersichtlich gestaltet. Sie erhöhen die Verständlichkeit.

Es gelingt, die Informationseinheiten im Wesentlichen sinnvoll und übersichtlich anzuordnen.

Die Textmenge und -gestaltung dienen der Übersichtlichkeit (Stichwörter, Zeilenmenge, Schriftart, -größe, -schnitt). Der Text ist fehlerfrei und den Schreibkonventionen entsprechend gestaltet.

Vortragstechnik

Der Vortrag wird anhand von Stichworten gehalten.

Die/Der Vortragende spricht meistens klar und verständlich und hat Bezug zu den Zuhörenden (Blickkontakt). Die Körpersprache unterstützt den Vortrag. Zeitvorgaben werden eingehalten.

Gesprächsfähigkeit

Fragen werden in der Regel sicher beantwortet.

*Niveaustufe C***Inhalt**

Es gelingt, das Thema in allen wichtigen Aspekten sachlich richtig darzustellen. Dabei ist der Schwierigkeitsgrad des Vortrags den Adressaten angemessen

In verständlicher und motivierender Weise legt der/die Vortragende den Zuhörern das Thema dar und setzt sinnvolle Schwerpunkte.

Der Vortrag hat einen angemessenen Umfang.

Das verwendete Material wurde selbstständig verarbeitet.

Gliederung

Die Präsentation enthält am Anfang eine Inhaltsübersicht und zeichnet sich durch eine dem Thema entsprechende klare und sinnvolle Gliederung aus. Die Materialien (z.B. Folien) sind übersichtlich zugeordnet. Einleitung und Schluss sind funktional.

Visualisierung

Material und Text stehen im richtigen Verhältnis zueinander: Das Material hat dienende Funktion; es ist wirkungsvoll und erfüllt die Funktion der Veranschaulichung.

Alle Folien sind einheitlich und übersichtlich gestaltet, sie erhöhen die Verständlichkeit.

Die Anordnung der Informationseinheiten ist übersichtlich und sinnvoll.

Die Textmenge und -gestaltung dienen der Übersichtlichkeit (Stichwörter, Zeilenmenge, Schriftart, -größe, -schnitt).

Der Text weist keine Fehler auf, er wurde den Schreibkonventionen entsprechend gestaltet.

Vortragstechnik

Der Vortrag wird anhand weniger Stichworte gehalten.

Der/Die Vortragende spricht klar und verständlich, das Sprechtempo ist angemessen.

Er/Sie hat Bezug zu den Zuhörenden (Blickkontakt), dabei gelingt es, das Interesse der Zuhörenden zu gewinnen. Das Engagement des/der Vortragenden wird deutlich. Die Körpersprache unterstützt den Vortrag.

Zeitvorgaben werden eingehalten.

Gesprächsfähigkeit

Fragen können stets kompetent und zielgerichtet beantwortet werden. Das schließt auch den souveränen Umgang mit Wissenslücken ein.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Kurstufe

Analyse einer Literaturverfilmung

Februar 2006



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Die Analyse einer Literaturverfilmung fördert die kritische Auseinandersetzung mit einem Medienprodukt und regt zu einer intensiven Beschäftigung mit der literarischen Vorlage an. Dabei wird die Wahrnehmung der spezifischen Ausdrucksmittel unterschiedlicher Medien geschult und ihre Funktion bewusst. Die Schülerinnen und Schüler erkennen die filmische Umsetzung des Werks bzw. einer bestimmten Werkpassage als eine mögliche Deutung, vergleichen sie mit dem eigenen Textverständnis und erkennen die spezifischen Ausdrucksmöglichkeiten der Filmsprache. So gewinnen sie Einsicht in die „Mehrdeutigkeit von literarischen Texten“ (Bildungsplan Deutsch, S. 88) und werden für die besondere Ästhetik des Films sensibilisiert. Sie entwickeln fachliche sowie methodische Kompetenzen, die sie befähigen, eine filmische Interpretation adäquat zu beschreiben und im Hinblick auf ihre spezifischen Möglichkeiten und Grenzen kritisch zu beurteilen.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Standards Klasse 10

Medienkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können

- Grundbegriffe der Filmanalyse anwenden, auch im Vergleich mit Gestaltungsmitteln literarischer Texte.

Standards Kursstufe

Medienkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können

- die unterschiedlichen medialen Gestaltungen literarischer Werke vergleichen und die Funktion der jeweiligen Gestaltungsmittel erläutern;
- spezifische Darstellungsmittel der traditionellen und neuen Medien, ihre spezifische Rezeptionsweise, Wirkung und Problematik darstellen.

(2) Problemstellung

Anhand eines vorgegebenen Beispiels (Filmsequenz und Textauszug) die Verfilmung eines Romans analysieren und beurteilen.

Material:

Franz Kafka, *Der Proceß* (Reclam 9676), S. 206/Zeile 32 bis Ende des Romans.

Orson Welles, *The Trial*, USA 1962 (auf VHS oder DVD): Filmsequenz direkt im Anschluss an die Dom-szene: K. überquert den Domplatz und wird von seinen Henkern in Empfang genommen.

Hinweis: Der Roman wird im Unterricht behandelt, der Film ist den Schülerinnen und Schülern nicht bekannt. Es wird nur die zu analysierende Passage vorgestellt.

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Die Filmsequenz wird in ihrem Ablauf erfasst und anschaulich dargestellt.

Wichtige Übereinstimmungen zwischen Filmsequenz und Text (u.a. Personen, Schauplatz, Hinrichtung) werden dargestellt und durch Verweise auf den Textauszug korrekt belegt.

Besonders auffällige Unterschiede zwischen Filmsequenz und Text (Erscheinen der Henker auf dem Domplatz, K.s aggressives Verhalten am Schluss, der ‚Mensch am Fenster‘ fehlt, Art der Hinrichtung) werden dargestellt; mit Verweisen auf den Text werden die Unterschiede belegt.

Aus den festgestellten Übereinstimmungen und Unterschieden wird eine Schwerpunktsetzung der Verfilmung (z.B. K. als „Opfer“, nicht als Schuldiger) abgeleitet. Dabei wird auf einige wesentliche Charaktermerkmale K.s im Roman zurückgegriffen.

Die Funktion wichtiger filmischer Darstellungsmittel im Hinblick auf die Schwerpunktsetzung der Verfilmung wird erkannt und beschrieben. Der Akzent liegt dabei auf inhaltlichen Merkmalen der Filmsprache (Erscheinungsbild der Personen, öde und menschenleere Landschaftsbilder, Stille, Schwarzweißfilm usw.).

Die Beurteilung der Filmsequenz orientiert sich an den Ergebnissen der Analyse und kommt zu einem Gesamturteil. Dabei werden Defizite und Qualitäten gegeneinander abgewogen.

Niveaustufe B

Der Ablauf der Filmsequenz wird präzise erfasst, wobei wichtige Gestaltungselemente (Personen und Personenkonstellation, Schauplätze und Schauplatzwechsel usw.) hervorgehoben werden.

Übereinstimmungen zwischen Filmsequenz und Text werden dargestellt und durch Zitate überzeugend belegt.

Alle wesentlichen Unterschiede zwischen Filmsequenz und Text (v.a.: keine Begegnung mit Frl. Bürstner, Polizist tritt nicht auf, Umschlag von Passivität zu Protest bei K., Feigheit der Henker) werden dargestellt; Abweichungen und Auslassungen werden durch exemplarische Zitate belegt.

Anhand der festgestellten Übereinstimmungen und Unterschiede wird die Verfilmung der Romanpassage als eigenständige und in wichtigen Punkten vom Text abweichende Deutung der Vorlage erfasst. Dabei wird auf den Charakter und die Existenzproblematik K.s im Roman zurückgegriffen; die Opferrolle K.s in der Verfilmung und sein mangelndes Schuldbewusstsein werden hervorgehoben.

Vor dem Hintergrund dieser Deutung des Romans wird die Funktion filmischer Darstellungsmittel begrifflich adäquat beschrieben; neben inhaltlichen kommen auch wichtige formale Merkmale der Filmsprache (z. B. Wechsel der Kameraeinstellungen; Lichtregie, Schnitttechnik, Standbild am Schluss) zur Geltung.

Aufgrund der Ergebnisse der Analyse ergibt sich ein differenziertes Gesamturteil. Hier werden auch Überlegungen einbezogen, die grundsätzliche Schwierigkeiten bei der Verfilmung des Romans von Kafka (z.B. keine klare Unterscheidung zwischen Innen- und Außenwelt der Hauptfigur) betreffen.

Niveaustufe C

Der Ablauf der Filmsequenz wird präzise erfasst: Wichtige strukturierende Gestaltungselemente auf der Inhaltsebene (Personen, Schauplätze) und einige – für die Wirkung entscheidende - Gestaltungsmittel der Verfilmung (z. B. Schwarzweißfilm, öde Landschaftsbilder in der „Totalen“) werden einbezogen.

Zentrale Übereinstimmungen zwischen Filmsequenz und Text werden erkannt und durch Zitate belegt; dabei werden Schwerpunktsetzungen der filmischen Inszenierung (z.B.: K. und die Henker im Steinbruch, Austausch des Messers) wahrgenommen.

Die wesentlichen Unterschiede zwischen Filmsequenz und Text (s.o.) werden benannt und kontrastiv belegt. Der Zusammenhang zwischen K.s Verhalten im Film (Protesthaltung, mangelndes Schuldbewusstsein) und den sonstigen Abänderungen und Auslassungen (Frl. Bürstner, Mensch am Fenster) wird hergestellt.

Anhand der festgestellten Übereinstimmungen und Unterschiede wird die Verfilmung der Romanpassage als eigene interpretatorische Leistung erkannt, die in wichtigen Aspekten vom Text abweicht und Niederschlag eines politischen beziehungsweise gesellschaftskritischen Textverständnisses ist.

Die Ausblendung anderer Bedeutungsebenen, wie zum Beispiel der psychologischen oder psychoanalytischen, wird aus den Abänderungen und Auslassungen abgeleitet.

Wichtige inhaltliche und formale Merkmale der Filmsprache werden begrifflich adäquat beschrieben und als Elemente einer appellativen Funktion erkannt. Der Zusammenhang zwischen Aussageabsicht und Filmsprache, Textdeutung und Wirkung auf den Zuschauer wird hervorgehoben.

Die Ergebnisse der Analyse werden in ein differenziertes Gesamturteil überführt, in das Überlegungen zur Verfilmbarkeit des Romans von Kafka eingehen. Im Vergleich zwischen literarischem Text und Verfilmung werden Möglichkeiten und Grenzen des jeweiligen Mediums deutlich.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Kursstufe

Präsentieren

August 2007



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

In der Ausbildung, im Beruf und im gesellschaftlichen Leben ergibt sich täglich die Notwendigkeit, Sachverhalte prägnant, strukturiert und verständlich darzustellen. Damit kommt der Ausbildung in praktischer Rhetorik auch in der Schule eine wichtige Rolle zu. Sie erfordert, im Rahmen der Vorbereitung auf die spätere Arbeit in Studium und Beruf, die Ausbildung der Fähigkeit, einen strukturierten Vortrag möglichst frei zu halten und dabei Stimme, Körpersprache und verschiedene Medien angemessen einzusetzen. Auch die computergesteuerte Präsentation muss beherrscht und sinnvoll eingesetzt werden. Die Schülerinnen und Schüler verfügen in der Kursstufe über ein Repertoire von Präsentationsmethoden und sind in der Lage, diese themen- und adressatenbezogen einzusetzen, Inhalte zu visualisieren und die eigene Meinung reflektiert zu vertreten. Sie reagieren flexibel auf unterschiedliche Anforderungen während des Vortrags (z.B. Störungen, Verständnisschwierigkeiten, körperliche Signale ihrer Zuhörer, ...) und zeigen damit, dass sie ihren Vortrag bewusst steuern können. Sie beweisen ihre kommunikative Kompetenz, angemessenes Interaktionsverhalten und Empathie. Darüber hinaus verfügen sie über Kriterien, ihre eigene Präsentation und die anderer zu reflektieren und zu bewerten.

Somit erfahren die Lernenden eine Stärkung ihrer Persönlichkeit und erweitern die Fähigkeit zur aktiven Teilhabe in der Gesellschaft.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Praktische Rhetorik

Die Schülerinnen und Schüler können

- verschiedene Vortrags- und Präsentationstechniken funktional einsetzen, auch unter Einbeziehung der neuen Medien.

Informieren

Die Schülerinnen und Schüler können

- Methoden der Beschaffung und Verarbeitung von Information zielgerichtet anwenden (Nutzung von Bibliotheken, audiovisuellen und digitalen Medien, Interviews);
- Methoden der Aufbereitung und Vermittlung von Information anwenden (Strukturierung und Visualisierung).

(2) Problemstellung

Über einen Aspekt im Rahmen einer Unterrichtseinheit prägnant, strukturiert und verständlich in einem freien Vortrag referieren. (z.B. Leben und Werk eines Schriftstellers, historisch-gesellschaftlicher Hintergrund eines Werkes, Aspekte einer Epoche)

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Inhalt

Aus dem recherchierten Material werden wichtige Informationen verarbeitet. In der Darstellung sind die Akzente nicht immer richtig gesetzt bzw. Ausführungen können fehlen.

Gliederung

Der Einleitungssatz führt knapp zum Thema hin. Die Gliederung des Vortrags ist nicht immer transparent, da teilweise eine falsche Schwerpunktsetzung (z.B. zu viele Details) vorliegt oder die einzelnen Aspekte blockhaft nebeneinander stehen.

Der Schluss wird in einem knappen Satz formuliert, häufig endet der Vortrag abrupt oder mit einem schematischen Schlusssatz.

Visualisierung

Im Vortrag werden häufig zu viele oder nur wenige Bilder und/oder Graphiken eingesetzt, so dass das vorgetragene Thema zu wenig veranschaulicht wird oder keine deutlichen Konturen erhält. Die Beziehung zum Thema wird deutlich, der Erkenntnisgewinn durch den Einsatz des Materials ist an einigen Stellen gering.

Vortragstechnik

Der Redner kann sich phasenweise von seiner Vortragshilfe lösen und Blickkontakt zum Publikum herstellen. Die Stimme ist nicht überall gut zu hören, Sprechtempo und Lautstärke sind nicht immer den räumlichen Gegebenheiten angepasst. Der Vortrag wird schematisch mit Gesten begleitet.

Sprachliche Gestaltung

Der Vortrag ist gekennzeichnet durch einen einfachen Satzbau. Die sprachliche Gestaltung ist recht einfach (vornehmlich Parataxe, begrenzter Wortschatz). Stellenweise wird die Klarheit des Inhalts durch einen nicht strukturierten Satzbau verstellt. (Satzbrüche) Unbekannte Begriffe oder Fachtermini werden ohne Einbindung in den Zusammenhang übernommen und nicht immer funktional eingesetzt. Die Nachvollziehbarkeit ist im Großen und Ganzen gegeben.

*Niveaustufe B**Inhalt*

Aus dem recherchierten Material werden die wesentlichen Aspekte des Themas ausgewertet und verständlich präsentiert. Stellenweise ist der Vortrag im Detail ungenau, er enthält aber keine Fehlinformationen. Die Fragestellung bleibt stets im Blick, die Darstellung ist sachorientiert.

Gliederung

Der Anfang des Vortrags erregt Aufmerksamkeit. Der Einleitungssatz fordert die Aufmerksamkeit der Zuhörer und vermittelt einen Überblick über das Thema. Der Redner konzentriert sich auf wichtige Aspekte, die zentral mit dem Thema in Verbindung stehen. Die Übergänge zwischen den einzelnen Teilen sind nicht immer ausreichend inhaltlich verknüpft. Die einzelnen inhaltlichen Aspekte sind logisch gegliedert und verständlich präsentiert.

Visualisierung

Der Vortragende setzt Bilder und/oder Graphiken angemessen ein, um das Gesagte zu veranschaulichen. Das Material steht zwar in Beziehung zum Thema, ist aber an der Stelle, an der es eingesetzt wird, nicht immer ergiebig. Die ästhetische Gestaltung erfüllt Standardansprüche.

Vortragstechnik

Es gelingt dem Redner, sich von seinem Konzept zu lösen und Blickkontakt zu halten. Er ist von allen Zuhörern zu verstehen und benutzt gelegentlich an geeigneten Stellen Gesten, um den Inhalt zu unterstreichen.

Sprachliche Gestaltung

Die sprachliche Gestaltung entspricht weitgehend dem Inhalt und der Entwicklung des Themas. Die Syntax ist einfach; es finden sich wenige Hypotaxen, die einfache Verknüpfungen zeigen. Der Vortrag ist eigenständig formuliert. Unbekannte Begriffe und Fachtermini werden meist sinnvoll eingebunden und erklärt.

Niveaustufe C

Inhalt

Die recherchierte Materialfülle wurde eigenständig ausgewählt und zielgerichtet ausgewertet. Unterschiedliche Sachaspekte werden hinsichtlich der Fragestellung fokussiert, Interessen der Zuhörer sind berücksichtigt. Stellenweise findet sich eine sinnvolle Redundanz, um das Verständnis zu erleichtern.

Gliederung

Der Vortrag weist eine logische Gliederung auf, die als Übersicht am Anfang vorgestellt wird und während der Präsentation durch referierende Verweise deutlich wird.

Im Einleitungssatz gelingt es, den Zuhörer zu interessieren. Der Aufbau ist charakterisiert durch eine logische, stringente Gedankenführung, die alle wesentlichen Aspekte des Themas in einer sinnvollen Reihenfolge beinhaltet. Zusätzlich wird ein geschickter und spannender Übergang zwischen den einzelnen Teilen geschaffen.

Dem Redner gelingt es bis zum Schluss seines pointierten Vortrags seine Zuhörer zu fesseln und mit einem originellen Schlusssatz nicht nur zum Ausgangspunkt zurückzuführen, sondern auch die Spannung zu erhalten.

Visualisierung

Das Material (Bilder und/oder Graphiken) hat einen klaren Bezug zum Thema und wird sinnvoll eingesetzt, um den Vortrag zu stützen sowie das Gesagte zu veranschaulichen, zu ergänzen oder zu vertiefen. Dadurch wird das Interesse der Zuhörer am Thema erhalten. Die Visualisierung genügt auch ästhetischen Gesichtspunkten. (Reduktion in Farbe und Text, angemessene Schriftgröße, Schrifttype, Schriftschnitt)

Vortragstechnik

Durch Blickkontakt und eine klare Körpersprache stellt der Vortragende einen Bezug zum Publikum her. Die Vortragshilfe (z.B. Stichwortliste, Karten, ...) wird geschickt genutzt, ohne dass der störende Eindruck des Ablesens entsteht. Der Vortrag ist moduliert, die Betonung entspricht dem jeweiligen Inhalt. Durch eine angemessene Artikulation, das Sprechtempo und die Lautstärke gelingt es dem Redner im freien Vortrag, dass seine Zuhörer ihn hören und verstehen.

Sprachliche Gestaltung

Der Inhalt und die logische Entfaltung des Themas finden ihre Entsprechung in der sprachlichen Gestaltung. (z.B. Hypotaxe, klare Begrifflichkeit, differenzierender Wortschatz).

Unbekannte Begriffe oder Fachtermini werden aus dem Kontext heraus adressatengerecht erläutert.

Bildungsplan 2004 Allgemein bildendes Gymnasium

*Innovatives
Bildungsservice*

Niveaunkretisierung
für Deutsch
Kurstufe

**Zwei Gedichte vergleichend interpretieren
(Liebeslyrik)**

August 2009



Landesinstitut
für Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Vorbemerkungen

Der Interpretationsaufsatz zu einem Gedicht stellt an die Interpreten komplexe Anforderungen wie sprachliche Sensibilität, differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit und Beherrschung des formanalytischen Instrumentariums. Das gilt besonders für den Gedichtvergleich, der eine differenzierte aspektorientierte Vorgehensweise verlangt und zudem verstärkt Strukturierungskompetenzen voraussetzt.

Allerdings werden literarisches Sachwissen und geschickter Umgang mit der methodischen Textanalyse allein nicht zu einer guten Interpretationsleistung führen, wenn nicht durch die Gedichte ein affektiver Zugang ausgelöst wird. Die Auseinandersetzung mit Liebesgedichten ermöglicht Schülerinnen und Schülern, sich im Medium der Literatur eigener Gefühle, Wünsche und Erwartungen bewusst zu werden und sich auf Fremdes einzulassen. Sie nehmen historische Differenzen zwischen der eigenen Lebenswelt und der Welt in den Texten wahr. Dadurch gewinnt die Interpretation eine Zielrichtung, was ein genaues Lesen auch auf der ästhetischen Ebene erfordert.

Der Vergleich zweier motivgleicher Gedichte ist hilfreich, da die Eigenheiten der einzelnen Gedichte sich auf diese Weise besonders erschließen. Damit wird ein wechselseitiger Verstehensprozess initiiert.

Zur Entwicklung der Interpretationskompetenz ist es im Unterricht notwendig, produktive Zugänge und projektorientierte Verfahren immer wieder zu nutzen.

Die dabei gemachten Erfahrungen sensibilisieren für den ästhetischen Genuss von Gedichten und kommen nicht zuletzt dem schriftlichen Interpretieren von Gedichten zugute.

(1) Bezug zu den Bildungsstandards

Texte analysieren und interpretieren

Die Schülerinnen und Schüler können

- bei ihrer Interpretation textexterne und intertextuelle Bezüge berücksichtigen;
- eine funktionale, auf Inhalt und Wirkung bezogene Analyse von Texten durchführen und deren Darstellungsmittel einbeziehen;
- Fachausdrücke der Textbeschreibung verwenden;
- Texterschließende Schreibformen (die Textanalyse, den analytischen Interpretationsaufsatz ...) verwenden.

Lesekompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können

- literaturtheoretisches Basiswissen und poetologisches Vokabular zur präzisen Beschreibung von Texten anwenden;
- die Mehrdeutigkeit von literarischen Texten [verstehen].

Literaturgeschichtliches Orientierungswissen

Die Schülerinnen und Schüler

- verfügen über literaturgeschichtliches Orientierungswissen (Epochen und Strömungen, exemplarische Werke);
- erkennen Zusammenhänge zwischen Texten (Intertextualität) und können themenverwandte beziehungsweise motivähnliche Texte aus verschiedenen Epochen vergleichen.

(2) Problemstellung

Zwei Liebesgedichte interpretieren und vergleichen

Gedicht 1	Gedicht 2
<p>Martin Opitz [Ach Liebste / laß uns eilen] (1624)</p> <p>Ach Liebste / laß uns eilen/ Wir haben Zeit¹: Es schadet das verweilen Uns beyderseit. Der edlen Schönheit Gaben Fliehn fuß für fuß: Das alles, was wir haben, Verschwinden muß. Der Wangen Ziehr verbleichet / Das Haar wird greiß / Der Augen Feuer weichet / Die Brunst wird Eiß. Das Mündlein von Corallen Wird ungestalt / Die Händ' als Schnee verfallen / Und du wirst alt. Drumb laß uns jetzt geniessen Der Jugend Frucht / Eh' als wir folgen müssen Der Jahre Flucht. Wo du dich selber liebest / So liebe mich / Gieb mir / das / wan du giebest / Verlier auch ich.</p>	<p>Bertolt Brecht Entdeckung an einer jungen Frau (1926)</p> <p><i>Das Gedicht kann aus Rechte-Gründen hier nicht gedruckt werden.</i></p>

¹ „wir haben Zeit“ = es ist höchste Zeit / der richtige, angemessene Zeitpunkt

(3) Niveaubeschreibung

Niveaustufe A

Grundaussagen

Die Schülerinnen und Schüler benennen das beiden Gedichten gemeinsame Liebesmotiv: Jeweils ein männliches Ich appelliert an eine Frau, die rasch vergehende Zeit für die Liebe zu nutzen. Die unterschiedliche Ausgangssituation wird dabei nicht berücksichtigt.

Aspektorientierte Textuntersuchung

Die vergleichende Untersuchung von zentralen Einzelaspekten folgt eher einem reihenden Verfahren: Der Schüler untersucht zunächst Opitz' Gedicht und danach Brechts Gedicht. Vergleichende Aspekte werden zu wenig fokussiert bzw. begrifflich nicht klar gefasst. Zwar werden die zentralen Motive (memento mori und carpe diem) als den Gedichten gemeinsame erkannt, doch die unterschiedliche Akzentuierung wird zu wenig expliziert und an sprachlichen Beobachtungen festgemacht.

Bildgestaltung

Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass in Opitz' Gedicht der Sprecher mit einer Häufung von Beispielen zur vergänglichen körperlichen Schönheit (Z. 5f) die Frau für die Liebe gewinnen will. Die Parallele zur grauen Haarsträhne in Brechts Gedicht wird gezogen. Doch wird zu wenig zwischen der rein rhetorischen Argumentationskette (Opitz) und der „Entdeckung“, die Betroffenheit beim lyrischen Ich auslöst (Brecht), unterschieden. Das zweimal wiederholte Bild „zwischen Tür und Angel“ (Z.2 und 11) wird in seiner metaphorischen Bedeutung meistens überlesen.

Redeabsichten des Gedichtsprachers

Die monologische Redesituation wird in beiden Gedichten wahrgenommen. Die Schlussverse (Opitz: Z. 21-24 / Brecht: letztes Terzett, da vor allem der Schlussvers) als Pointe werden nicht erfasst. Das Spiel mit den Personalpronomen bei Opitz in den letzten vier Versen und der Umschwung im zweiten Terzett bei Brecht wird nicht verstanden bzw. beachtet.

Der Tempuswechsel in Brechts Gedicht (Prät. in den Quartetten, Präs. der wörtl. Rede als Antwort auf die Frage der Frau in den Terzetten, Rückkehr zum Prät. in der letzten Verszeile) wird übergangen.

Charakterisierung des Liebesbegriffs

Die Schülerinnen und Schüler können in die Interpretation ihre Kenntnis von unterschiedlichen Liebeskonzepten (Barock – Gegenwart) einbringen und für die Deutung nutzen.

Die Erschließung des Brecht-Gedichts erfolgt in der Regel vor dem Hintergrund medialer und eigener Erfahrungen.

Formale Gestaltung (Strophen- und Gedichtform) / Funktion für die Textaussage

Die Schülerinnen und Schüler erkennen grundsätzlich den argumentativen Aufbau in Opitz' Gedicht:

These – Begründung durch eine Reihe von Beispielen (Z. 5-16) – Folgerung und Appell zum Lebensgenuss.

Die Sonettform in Brechts Gedicht wird benannt. Doch wird die formale Struktur wenig auf den Gehalt bezogen. Der epische Stil in Brechts Gedicht wird nicht wahrgenommen. Beobachtungen im formalen, kompositorischen und rhythmischen Bereich fehlen weitgehend bzw. werden nicht auf die Sinnaussage bezogen.

Anordnung des Vergleichs

Der Schüler wählt zwar eines der beiden Gedichte als Schwerpunkt für die Interpretation und den Vergleich aus, doch geht er zu wenig aspektorientiert vor, so dass das zweite Gedicht letztlich nicht ausreichend in die Interpretation einbezogen und somit zu wenig gewürdigt wird.

Sprachliche Gestaltung

Der Schüler beherrscht weitgehend das textanalytische Instrumentarium und kann es richtig für die beiden Gedichte einsetzen. Er verfügt auch über konkrete Arbeitsschritte. Weniger gelingt es ihm, das Ineinander von Inhalt, Sprache und Struktur funktional zu analysieren. Häufiger bleiben formale Beobachtungen für sich stehen, ohne Bezug zum Gehalt. Die Interpretation zeigt somit keine Geschlossenheit.

Als Ergebnis werden zuvor schon erarbeitete Erkenntnisse wiederholt.

Niveaustufe B

Grundaussagen

Die Schülerinnen und Schüler erkennen das gemeinsame Thema: Es geht um den Appell eines männlichen Ichs an die Frau, die Zeit für die Liebe zu nutzen.

Die unterschiedliche Ausgangssituation in den beiden Gedichten für das Liebeswerben wird gesehen. (Opitz: Frau soll ihren Widerstand aufgeben / Brecht: Liebesbegegnung hat schon stattgefunden und soll noch einmal wiederholt werden)

Aspektororientierte Textuntersuchung

Bei der vergleichenden Untersuchung werden einzelne Aspekte der Gedichte unter dem Gesichtspunkt der zentralen barocken Thematik betrachtet. („memento mori“ bzw. „carpe diem“) Einige formale Aspekte wie z.B. Aufbau, Strophenform, Metrum oder Rhythmus werden diesen zugeordnet. Allerdings geht der Schüler eher auf die Gemeinsamkeiten ein. Unterschiede werden meist nur pauschal genannt.

Bildgestaltung

Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden zwischen der barocken Exemplareihung als Teil der Argumentationslinie und der spezifischen Brechtschen Bildhaftigkeit, die von einer banalen Alltagssituation ausgehend eine neue Qualität erhält: (Wahrnehmung der grauen Haarsträhne / paradoxer Umschlag in Liebesverlangen). Parallelen (Mahnung zum zeitigen Genuss der Sinnenfreuden angesichts der Vergänglichkeit des Menschen) sowie Unterschiede (reine Rhetorik gegenüber konkreter Wahrnehmung / Entdeckung) werden hervorgehoben.

Redeabsichten des Gedichtsprachers

In beiden Gedichten wird die monologische Redesituation erkannt und unterschiedlich gedeutet. Der Sprecher in Opitz' Gedicht hält der Geliebten lehrhaft die körperlichen Verfallserscheinungen vor Augen, die in Vers 16 („und du wirst alt“) den Höhepunkt hat. Es wird gezeigt, dass der Redner sich selber in diesen Prozess einbezieht. Parallelen bzw. Kontraste werden herausgestellt. Auf den Tempuswechsel in Brechts Gedicht als Merkmal des Epischen wird eingegangen.

Charakterisierung des Liebesbegriffs

Die Schülerinnen und Schüler können aus ihrer vergleichenden Analyse zwei gegensätzliche Konzepte entwickeln: Liebe im Barockgedicht ist ein Thema, das rhetorisch behandelt wird und auf traditionelle Argumentationsmotive („carpe diem“ und „memento mori“) zurückgreift. Sie zeigen, dass der Reiz dieses Gedichts ausschließlich in seiner Kunstfertigkeit liegt. Die Liebe in Brechts Gedicht erweist sich trotz momentaner Nähe und Intensität dennoch als flüchtig und ist sexuell motiviert. Die Schülerinnen und Schüler können auch ihr Wissen über die Epochen einbeziehen und zeigen, dass im Gegensatz zum Barockgedicht bei Brecht eine individuelle Liebesbeziehung gestaltet wird.

Formale Gestaltung (Strophen- und Gedichtform) / Funktion für die Textaussage

Die Schülerinnen und Schüler vergleichen die liedhafte metrisch mit Kreuzreim klar komponierte Form ohne eine Stropheneinteilung mit der klassischen Sonettform in Brechts Gedicht. Er zeigt, dass dennoch Opitz' Gedicht eine klare argumentative Gliederung aufweist (Z. 1-4: appellative Anrede / Z. 5-16: Aufforderung zur Liebe und deren Begründung / Z. 17-20: Schlussfolgerung). Er erkennt in der von Brecht gewählten strengen Sonettform eine klare gedankliche Strukturierung, die durch eine epische Gestaltung überspielt wird.

Es wird die Sonettform und die damit verbundene gedankliche Strukturierung erkannt. Zusätzlich beobachten die Schülerinnen und Schüler die epische Entwicklung des Themas, das in einer alltäglichen anmutenden Sprache entfaltet wird. Die Spannung zwischen traditioneller Form und umgangssprachlicher Diktion wird nicht thematisiert.

Anordnung des Vergleichs

Bei der Textinterpretation werden getrennt von einander die beiden Gedichte gedeutet, danach Bezüge hergestellt und diese verglichen. Parallelen und Kontraste werden in den Blick genommen, ohne dass diese gebündelt auf den Gesamtzusammenhang der Deutung bezogen werden.

Sprachliche Gestaltung

Die Schülerin und der Schüler beherrschen das textanalytische Instrumentarium, mit dem sie aspektorientiert die Gedichte untersuchen. Stets wird das Bemühen um eine funktionale Deutung auch von formalen Beobachtungen deutlich, die auf die Aussage bezogen werden. Stellenweise geht jedoch der Blick auf das Wesentliche verloren. Insgesamt gelingt es, den Vergleich zu einem schlüssigen Ergebnis zu führen, in dem der erste interpretatorische Ansatz (Interpretationshypothese) deutlich vertieft wird.

Niveaustufe C

Grundaussagen

Das gemeinsame Thema der beiden 300 Jahre auseinander liegenden Gedichte wird differenziert benannt: Die männlichen Sprecher wünschen sich Liebesgenuss und appellieren eindringlich an die Frau, dem nachzugeben. Die Schülerinnen und Schüler erkennen in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Vergänglichkeit als Argument dafür, den Augenblick zu nutzen. Die unterschiedliche Ausgangssituation wird in diesem Zusammenhang hervorgehoben. (Opitz: Frau soll dem Begehren endlich nachgeben, die Zeit dafür ist reif / Brecht: Wiederaufnahme des Liebesaktes, allerdings als Intensivierung: Vgl. Z.1: „nüchterner Abschied“ u. Z. 14: „Begierde“)

Aspektorientierte Textuntersuchung

Die vergleichende Interpretation folgt einem genauen Schreibplan und stellt die beiden Hauptaspekte (Liebe angesichts der Sterblichkeit des Menschen = „memento mori“ und „carpe diem“-Motivik) in das Zentrum der Interpretation. Dabei werden wesentliche Unterschiede (Opitz: Überredung der Frau zur Liebe / Brecht: Hinweis auf ein Anzeichen des Alters weckt im Mann gesteigertes Liebesverlangen) hervorgehoben. Das Motiv des Taglieds als Ausgangssituation in Brechts Gedicht wird berücksichtigt. Diesen Aspekten werden sprachlich-poetische Beobachtungen zugeordnet.

Bildgestaltung

Parallelen sowie Unterschiede in der Verwendung der barocken Motivik und die unterschiedlichen Intentionen der Sprecher im Gedicht werden differenziert herausgearbeitet. Die Schülerinnen und Schüler sehen in der Reihung von körperlichen Verfallserscheinungen ein Merkmal barocker Tradition, (negativer Schönheitspreis als eindringlicher Appell zum Liebesgenuss). Demgegenüber wird gezeigt, dass die konkrete Entdeckung des Alterns zum Bild für die Flüchtigkeit des Lebens wird und paradoxerweise „Begierde“ (Z. 14) auslöst. Entsprechend differenziert wird die zweimalige Wiederholung der umgangssprachlichen Wendung „zwischen Tür und Angel“ (Ort des Abschieds / des Übergangs, daraus resultierend emotionale Betroffenheit) auch als Metapher für Lebenszeitlichkeit interpretiert.

Deutungsvarianten der Schlussverse (bei Opitz und Brecht) werden explizit gemacht.

Redeabsichten des Gedichtsprachers

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten gezielt Parallelen und Kontraste heraus. Detailliert wird gezeigt, wie unterschiedlich die jeweilige Beziehung zwischen dem männlichen Sprecher und der Frau gestaltet werden. Es wird erkannt, dass es sich bei Opitz um ein rein rhetorisches Gedicht handelt, in dem das erotische Thema kunstvoll abgehandelt wird. Selbst die Schlussfolgerung, Liebe als gegenseitiges Geben und Nehmen, ist sentenzartig formuliert. Demgegenüber gestaltet Brecht eine Liebesbegegnung des erlebten Augenblicks: Aus einem „kühlen“ Abschied nach einer

gemeinsamen Nacht („nüchterner Abschied“) wird durch die „Entdeckung“ eine leidenschaftliche Liebesbegegnung. („nahm ich ihre Brust“ Z. 5 / „Und es verschlug Begierde mir die Stimme“ Z. 14). Der Tempuswechsel in Brechts Gedicht wird detailliert in die Deutung der Sprecherrolle einbezogen.

Charakterisierung des Liebesbegriffs

Die Schülerinnen und Schüler können aus der vergleichenden Interpretation zwei gegensätzliche Liebeskonzepte entwickeln: Im Barockgedicht wird kein subjektiv-persönliches Erlebnis thematisiert, die Werbung ist rein rhetorisch. Doch zeigt der Schüler anhand der vier Schlusszeilen, dass Liebe auch als Geschenk (Z. 21-24) begriffen wird.

In Brechts Gedicht wird Liebe auf körperlich-sinnliche Begegnung (Z. 5) reduziert

Die Schülerinnen und Schüler nehmen wahr, dass in dem Gedicht ein Umschlag vom nüchternen Abschied über die Irritation durch die Zeichen des Alterns zur Begierde stattfindet. Damit gewinnt die Aussage etwas authentisch Persönliches.

Formale Gestaltung (Strophen- und Gedichtform) / Funktion für die Textaussage

Schüler geht in seiner Interpretation und dem Vergleich sehr genau auf die jeweilige Gedichtsform und metrisch-klangliche Struktur der beiden Gedichte ein. Sie zeigen, dass beide Gedichte einer strengen Form unterliegen. (Opitz: 24 Verse in drei Gruppen zu je acht Zeilen gegliedert / Brecht: klassische Sonettform) Sie machen deutlich, dass Brecht die traditionelle Sonettform durch einen unpoetischen und umgangssprachlichen, rhythmisch sperrigen Stil unterläuft. (rhythmische Disharmonien in Z. 1-2 unterstreichen z.B. das Zaudern im lyrischen Ich) Es gelingt ihnen, formale und sprachliche Beobachtungen mit der Sinnaussage zu verknüpfen. Besonders wird hervorgehoben, dass Brecht trotz Einhaltung der klassischen Sonettform eine Liebesepisode episch-lyrisch in umgangssprachlichen Wendungen erzählt. Die daraus entstehende Spannung wird thematisiert.

Anordnung des Vergleichs

Die Schülerinnen und Schüler können die Interpretation und den Vergleich ineinander verzahnt in einem Durchgang ausführen. Dabei wird durchweg Überblick und Strukturierungsvermögen gezeigt. Der Vergleich führt zu einer gegenseitigen Erhellung der beiden Gedichte.

Es entsteht ein schlüssiges logisches Ganzes.

Sprachliche Gestaltung

Die vergleichende Interpretation zeigt sprachliche Sensibilität. Mit Hilfe eines versiert verwendeten textanalytischen Instrumentariums werden die Gedichte differenziert gedeutet. Durchweg gelingt es, das Ineinander von Inhalt, Sprache und Struktur funktional zu analysieren und so dem Leser ein Verständnis der Gedichte zu vermitteln.

Insofern wird am Schluss in gebündelter Form das Ergebnis des Vergleichs weiterführend vermittelt.